

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra dějin a didaktiky dějepisu

**Muzejní edukační programy pro Národní pedagogické
muzeum Jana Amose Komenského**

Museum educational programmes for National Pedagogical Museum
of J. A. Comenius in Prague

Diplomová práce

Vypracovala: Mgr. Pavla Sýkorová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Havlůjová, Ph.D.

Praha 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s vyznačením všech použitých pramenů a spoluautorství. Souhlasím se zveřejněním diplomové práce podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, ve znění pozdějších předpisů.

V Praze dne 6. července 2016

Mgr. Pavla Sýkorová

Anotace:

Diplomová práce si klade za cíl připravit, ověřit v praxi a vyhodnotit muzejní edukační program pro žáky druhého stupně základních škol a středních škol věnující se proměnám vyučování ve 20. století. Úkolem je představit žákům historické reálie prostřednictvím tří edukačních programů a interaktivních prvků v expozici. Žáci pracují s tématy z druhé světové války, padesátých let 20. století a období tzv. normalizace. V průběhu výuky budou využívat dobové artefakty, např. učebnice, školní obrazy a školní pomůcky ze sbírky Národního pedagogického muzea a knihovny Jana Amose Komenského.

Klíčová slova: edukační program, Národní pedagogické muzeum Jana Amose Komenského, školství ve 20. století

Anotation:

The main aim of the Diploma Theses is to prepare, verify in practice and evaluate museum educational programme for pupils from 12 to 18 (junior schools and secondary schools) which is devoted to the changes in schooling in 20th century. The aim is to introduce to pupils historical facts by the means of three educational programmes and interactive elements in the exhibition. Pupils work with topics covering World War II, 50s and so called normalization period. Throughout the educational process they will use period realia from the above mentioned periods, such as schoolbooks, educational boards and educational aids from the collection of Comenius National Pedagogical Museum and Library in Prague.

Key words: educational programme, National Pedagogical Museum of J. A. Comenius, schooling in 20th century

Poděkování

Děkuji PhDr. Haně Havlůjové, Ph.D., za odborné vedení práce, cenné rady a připomínky. Dále děkuji kurátorce muzejních sbírek Mgr. Magdaleně Šustové za strávený čas odbornými diskusemi a všem ochotným pracovníkům muzea, kteří mě v práci podporovali. V neposlední řadě děkuji všem žákům a jejich učitelům za možnost s nimi programy vyzkoušet.

Obsah

Úvod.....	6
I. Teoretická část.....	9
1 Případová studie	11
1.1 Metodologie případové studie	11
1.2 Úvod do případové studie.....	13
1.3 Muzejní edukační programy pro žáky	14
1.4 Muzejní expozice jako edukační médium	37
2 Metoda objektového učení	47
2.1 Základní teorie objektového učení	48
2.2 Konstruktivistická pedagogika	49
2.3 Kladení otázek	51
2.4 Co je na objektovém učení nejtěžší?	56
2.5 Jak se objektové učení projeví v připravovaných programech?.....	57
3 Současné trendy v muzejní edukaci	59
3.1 Komunikace mezi muzejními edukátory a školními pedagogy	59
3.2 Pracovní listy	69
II. Praktická část	73
1 Návrhy interaktivních prvků do expozice	73
1.1 Expozice <i>Vzdělání ve státě T. G. Masaryka</i>	74
1.2 Expozice <i>Doba totality</i>	81
1.3 Využití interaktivních předmětů v rámci Muzejní noci	86
2 Edukační programy	87
2.1 Branná výchova. Po stopách plynové masky	89
2.2 Co by mohly vyprávět školní obrazy? Dějiny 20. století jinak	99
2.3 Propočítej se k historii. O čem vypovídají učebnice matematiky od roku 1942 dodnes.....	109
Závěr	124
Prameny a literatura	126
Příloha	136

Úvod

V bakalářské práci na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a v magisterské práci na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy jsem se zabývala dějinami školství ve 20. století, slovními úlohami v matematických učebnicích v letech 1938-1952, situací na gymnáziích v době tzv. normalizace z pohledu a ve vzpomínkách učitelů. Po teoretickém zaměření těchto prací jsem se pokusila najít cestu, jak nabyté znalosti a vědomosti předávat dál. Naskytla se mi možnost spolupracovat s lektory Národního pedagogického muzea Jana Amose Komenského (dále Muzea) a pokusit se vytvořit program o školství ve 20. století. Cílem diplomové práce je vytvořit edukační programy, které vhodně doplní aktuální nabídku Muzea.

Muzejní pedagogika je disciplínou, jež se zabývá muzejní edukací, resp. edukační procesy probíhajícími v muzeu či v návaznosti na muzejní sbírky.¹ Muzejní edukace je záměrné, facilitované a intencionální výchovné působení muzea na veřejnost.² Pod výchovným působením muzea si můžeme představit prvky kultivující osobnost návštěvníků, ale také prvky vzdělávací, například osvojování nových postojů, zkušeností, kompetencí, informací, poznatků atp. Odlišování pojmů vzdělání a výchova je často jen akademické, a proto, stejně jako Petra Šobánková, budeme nadále raději hovořit o muzejní edukaci a muzeum označíme za instituci edukační.³

Náměstek ministra školství Miroslav Bartošek na jedné z prvních konferencí v 90. letech 20. století v úvodním projevu řekl: „*Všichni si pamatujeme, všichni jsme zažili alespoň jednu obligátní školní exkurzi do muzea nebo galerie, která v nás i v našich spolužácích vyvolala spíš odpor než zájem.*“⁴ Já si naopak pamatuji návštěvu muzea, která ve mně vyvolala hluboký zájem. Byla to výstava *Deset století*

¹ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc 2012, s. 159.

² Tamtéž, s. 159.

³ Tamtéž, s. 219.

⁴ BARTOŠEK, Miroslav. 1995. „Spolupráce muzeí se školami“. In *Děti, mládež, -a muzea?: sborník příspěvků ze stejnojmenné konference, uspořádané v Moravském zemském muzeu ve dnech 12. a 13. ledna 1995*, Pavla Seitlová and Kateřina Tlachalová, s. 19.

architektury⁵, díky níž mám dodnes velmi vřelý vztah k architektuře. Čím to bylo? Jednoznačně doprovodným programem.

Při plánování edukačního programu jsem vycházela z *Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020*⁶. Jak si vedou edukační programy? „Rozmanitý památkový fond České republiky je nositelem hodnot a důkazem vztahu člověka ke kulturnímu dědictví a jeho národnímu povědomí. Ke zprostředkování těchto hodnot a posilování tohoto vztahu a povědomí velmi přispívají i edukační aktivity na kulturních památkách. Tyto aktivity jsou však na rozdílné úrovni. Je třeba jejich profesionalizace v řádných pedagogických intencích. Řada projektů již této úrovni dosahuje.“⁷ Ano, i v Národním pedagogickém muzeu probíhá několik edukačních programů. Na jaké jsou úrovni? Z čeho vycházejí? Čím se mohu inspirovat?

Na tyto otázky jsem hledala odpovědi prostřednictvím analýzy edukačních programů a vybraných expozic Národního pedagogického muzea. Edukační programy, které již Muzeum školám nabízí, jsem navštěvovala od října 2015 do května 2016. Za tu dobu jsem jich viděla osm, některé vícekrát, podrobněji je rozebírám v kapitole *Muzejní edukační programy pro žáky*. Kromě hledání odpovědí na své výzkumné otázky se prostřednictvím jejich hodnocení snažím odpovědět na otázku Magdaleny Šustové, kurátorky knižní podsbírky a v té době lektorky muzejních programů: „*Jak by bylo možné program zkvalitnit?*“

Dále jsem se zaměřila na expozice vztahující se k dějinám 20. století, pro jejichž hodnocení jsem využila kritéria navržená Petrou Šobánovou.⁸ Původním cílem analýzy bylo zjistit, jak se dá stálá expozice Národního pedagogického muzea využít při tvorbě nových edukačních programů. Postupně se však analýza stala východiskem pro návrh úpravy expozice takovým způsobem, aby poskytovala příležitosti k učení i pro žáky základních a středních škol, protože dosud byla zaměřena spíše na odbornou veřejnost a vysokoškolské studenty pedagogiky.

Využívám metodu objektového učení, která je s podstatou muzejní edukace jednoznačně spjata. Uplatňuji ji pro tvorbu vlastních edukačních programů, podobně

⁵ *Deset století architektury: architektura 20. století, architektura 19. století, architektura barokní, architektura renesanční, architektura gotická, architektura románská: [Pražský hrad 6.4.2001. - 31.10.2001].*

⁶ *Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020.*

⁷ *Tamtéž, s. 16*

⁸ ŠOBÁNOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea.*

jsem se snažila na jejich principech vytvořit návrh didaktických prvků vhodných pro doplnění muzejní expozice.

Při přípravě a realizaci programu se mi otevřely otázky úzce souvisejících s propojením muzea a školy, odpověď na ně jsem hledala pomocí současných konferencí. Propojením muzea a školní výuky se aktuálně zabývala konference „*Muzeum a škola*“, ⁹ která se uskutečnila v Litomyšli v únoru 2016. Součástí konference, kromě přednesených příspěvků, byly i diskusní kulaté stoly, u nichž se setkali muzejní pedagogové s učiteli. Nejpodnětnější pro tuto práci byly především otázky komunikace s učiteli a pracovní listy. Výstupy z konference jsem porovnávala s literaturou a zkušenostmi lektorů z Národního pedagogického muzea a závěry využila při tvorbě programů. Zajímala jsem se také o aktuální trendy v muzejní edukaci a inovativní projekty, které zazněly na konferenci „*Perspektivy české muzejní edukace*“¹⁰ v květnu 2016. Poznatky jsem shrnula v kapitole *Současné trendy v muzejní edukaci*.

Praktická část práce vychází z teoretických poznatků: analýzy muzejní expozice a stávajících edukačních programů, metody objektového učení a zkušeností muzejních pedagogů, teoretiků i praktiků, které byly prezentovány v teoretické literatuře i na výše jmenovaných konferencích. V první kapitole představuji návrhy interaktivních prvků, jimiž doporučuji doplnit expozice Národního pedagogického muzea týkající se dvacátého století. V druhé kapitole prezentuji tři nové programy, které doplňují současné muzejní programy. Jednotlivé programy jsou nejprve popsány ve formě návrhu a scénáře, následně pak doplněny o zkušenosti a připomínky vycházející z jejich testování v praxi.

V příloze jsou uvedeny všechny relevantní didaktické prostředky, od textových materiálů po dokumenty a fotografie, využitě při programech, představena je rovněž konkrétní zpětná vazba z testování programů.

⁹ Program konference: “Muzeum a škola – Místa edukačně podnětného setkávání”. Online. *Asociace muzeí a galerií ČR*. <http://www.cz-museums.cz/web/amg/organy-amg/komise/komise-pro-praci-s-verejnosti-a-muzejni-pedagogiku/temata-galerie-informace>.

¹⁰ Program konference: “Konference perspektivy české muzejní edukace (10.-11. 5. 2016)”. Online. *Centrum pro prezentaci kulturního dědictví*. <http://www.emuseum.cz/novinky/program-konference-perspektivy-ceske-muzejni-edukace-10-11-5-2016.html>.

I. Teoretická část

Plánování edukačních aktivit muzea probíhá ve třech základních úrovních. Na úrovni muzea jako celku, který dává vzdělávacím aktivitám jasně stanovené místo a ideový rámec daný posláním instituce a cíli, jež muzeum naplňuje. Na úrovni edukačního oddělení či jinak nazvané organizační jednotky muzea a v neposlední řadě na úrovni konkrétního muzejního pedagoga, který autonomně projektuje svou edukační činnost v rámci muzea.¹¹ Jak tedy probíhá plánování edukačních aktivit na úrovni muzea jako celku a na úrovni edukačního oddělení? Důležitá data poskytly rozhovory s Mgr. Magdalénou Šustovou, kurátorkou knihovních sbírek a vedoucí lektorkou edukačních programů.

Od devadesátých let Muzeum připravovalo přednášky o různých fenoménech z dějin školství. Muzejní dílny pro školy se zde začaly připravovat v roce 2012.¹² Nyní muzeum nabízí žákům několik doprovodných programů, které mají „*nejen zpestřit návštěvu muzea, ale zároveň poskytnout hlubší informace o historii a vývoji vzdělání a vzdělanosti na našem území.*“¹³

Jak pracovníky Muzea napadlo vytvářet programy pro školy? „*Kolem roku 2012, to už byla doba, kdy se začalo pomalu ukazovat, že školy se nespokojí „jenom“ s výstavou, ale chtějí program. Vždycky jsme si programy ozkoušeli na dílnách pro rodiče s dětmi o víkendech a postupně jsme je začali nabízet školám. Záhy se ukázalo, že o ně školy mají zájem. První, co vzniklo, byly programy Za tajemstvím papíru a Malý písař. A pak se na to nabalovaly další: Pojd' sem, dítě o Janu Amosi Komenském a Evropský humanista Přemysl Pitter. Následoval velký nárůst, takže se to přestalo zvládat bokem. Program zabere dopoledne, vymyšlením odpoledne a vezme to docela dost času.*“¹⁴

V lednu 2016 proto nastoupil do Muzea muzejní pedagog s aprobací občanská a výtvarná výchova, od něhož se očekává, že bude připravovat výtvarně zaměřené dílny.

¹¹ ŠOBÁŇNOVÁ, Petra. Plánování edukačních aktivit v muzeu, s. 9.

¹² Rozhovor s Magdalénou Šustovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.3.2016, uloženo v archivu autorky.

¹³ „Pro školy, děti, mládež“. Online. Národní pedagogické muzeum a Knihovna Jana Amose Komenského. <http://npmk.cz/node/55>

¹⁴ Rozhovor s Magdalénou Šustovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.3.2016.

Na jaře 2016 se připravovala krátkodobá výstava o školních budovách. Otázkou pro Magdalenu Šustovou je, co k ní bude za doprovodný program: „*Vypadá to na stavební slohy a chceme to propojit [...] s výtvarkou. Náhodou jsme narazily na skvělou stavebnici – jsou to cihly, které se slepují maltou. Poté se namočí na čtyři hodiny d vody a může se stavět znovu.*“¹⁵

Naplňují dané programy vzdělávací koncepci Muzea? „*Nemáme přesnou koncepci, která by říkala, chceme pokrýt tuhle problematiku. Nejtěžší je nápad, ten přichází zcela nezřízeně, např. když jsme se s kolegyní bavily o dílně na Karla IV., tak nás napadly budovy a našly jsme stavebnici, kterou využijeme k příští krátkodobé výstavě. Sedmnáctý listopad mě napadl u zpráv, typická anketa, kde děti nic o něm nevědí. Je to nekonceptní, ale maximálně určující jsou pro nás krátkodobé výstavy a pak obecný princip, že se to musí vázat ke školství. Překvapivě to docela svazuje.*“¹⁶

Edukační činnost v Muzeu je tedy podřízená krátkodobým výstavám. Průměrně výstava vzniká devět až dvanáct měsíců, takže je čas vymyslet program pro žáky. Když byla krátkodobá výstava *Hurá do školy*, ukazující slabikáře, vznikly první programy týkající se papíru. Aktuální výstava *Nesmíme zapomenout: Jan Opletal a další oběti roku 1939. Nacistická perzekuce českých studentů během druhé světové války* byla spojena s programem, který se zabývá odkazem 17. listopadu. Tento program byl vytvořen v roce 2014, příležitostně propojen s výstavou a v nabídce zůstane i po skončení výstavy v srpnu 2016.

Dalším určujícím přístupem při hledání vhodných témat je využít připomínky aktuálních historických výročí. V roce 2016 uplyne 600 let od narození Karla IV., v roce 2017 to bude 400 let od narození Marie Terezie. Nová muzejní edukátorka proto připravila příležitostné výtvarné dílny *Jak žil Karel IV.?* a *Jak vypadal král Karel?* Stejný princip hodlá využít i pro osobu Marie Terezie.

¹⁵ Rozhovor s Magdalenu Šustovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.3.2016, uloženo v archivu autorky.

¹⁶ Tamtéž.

1 Případová studie

Muzeum tedy nemá formulovanou koncepci, na níž by šlo v případě programů navázat. Z toho důvodu jsem se rozhodla zpracovat případovou studii. V rámci případové studie hledám odpovědi na otázky, jaké edukační programy Muzeum nabízí, jak jsou prezentovány veřejnosti, kdo je vede, jaký mají průběh, v jakém prostoru se uskutečňují, jaké používají pomůcky, jak se žákům a učitelům líbí a v neposlední řadě jak zapadají do kontextu celého muzea.

1.1 Metodologie případové studie

Při zkoumání stávající edukační nabídky Muzea jsem využila metody kvalitativního výzkumu. Obecně se jedná o „*jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace.*“¹⁷ Výhody kvalitativního výzkumu spočívají v možnosti získat podrobný popis a vhled do problematiky, ať už zkoumáme fungování muzea z hlediska jeho sbírek, lidí, kteří zde pracují, nebo návštěvníků. Také umožňuje zkoumání v přirozeném prostředí, tedy přímo v muzeu. Badatel může reagovat na místní podmínky a hledat souvislosti.

Naopak nevýhodou kvalitativního výzkumu může být to, že získané informace nejsou zobecnitelné, sběr a analýza dat je časově náročná a výsledky mohou ovlivnit jako výzkumník. Vzhledem k tomu, že cílem práce není dospět k výsledkům zobecnitelným pro všechna muzea, času jsem měla dostatek a byla jsem si vědoma toho, že můžu subjektivně výzkum ovlivnit, snažila jsem se tyto nevýhody minimalizovat. Určité závěry budou subjektivní, ať už náslechy jednotlivých programů, výběr jedinců pro rozhovor nebo pozorování.

Na začátku výzkumu jsem si položila otázku: jak by měl vypadat program připravený na míru Muzeu? Cílem práce bylo nové programy připravit v kontextu současné nabídky, využít silné stránky Muzea a kompenzovat jeho slabá místa.

Z různých typů kvalitativního výzkumu jsem proto pro potřeby této diplomové práce vybrala výzkum pomocí případové studie, neboť se „*zaměřuje na podrobný popis jednoho nebo několika málo případů*“¹⁸, což je s ohledem na vybrané Muzeum ideální.

¹⁷ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 48.

¹⁸ Tamtéž, S. 103.

„Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu.“¹⁹ V tomto případě nás zajímají edukační programy v daném muzeu.

Hlavním cílem případové studie je „zachycení složitosti případu, popis vztahů v jejich celistvosti.“²⁰ Na rozdíl od statistického šetření, které shromažďuje relativní omezené množství dat od mnoha jedinců (nebo případů), zde sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců, ať už je to kurátorka sbírek, lektor edukačních programů, vybraní učitelé či žáci.

Typy případových studií lze rozlišit na osobní případové studie, studie komunity, sociálních skupin, organizací a institucí, zkoumání událostí, rolí a vztahů.²¹ Pro muzea se nejvíce hodí studium instituce, kde lze zkoumat „implementace programů a intervencí, kulturu organizací, procesy změn, adaptací, apod.“²²

Existuje několik podob případové studie. Podrobněji jsou rozpracována hlavně dvě pojetí, která navrhli Robert Stake (1995)²³ a Robert Yin (1994)²⁴. Robert Stake definuje případovou studii „jako úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě. Sociální objekt je pro něho ohraničeným systémem.“²⁵ Robert Stake je podle Jana Hendla považován za konstruktivisticky a interpretativně orientovaného výzkumníka, tudíž „za cíl výzkumu nepovažuje popis či dobývání světa, ale spíše jeho osvojení. Od kvalitativního výzkumu podle něho očekáváme hustý popis všímající si pohledu účastníků, zdůrazňující mnohonásobnou realitu a holistické pojetí.“²⁶ Robert Yin na rozdíl od Roberta Stakea definuje případovou studii jako „strategii pro zkoumání předem určeného jevu v přítomnosti jeho reálného kontextu, a to zvláště, když hranice mezi jevem a kontextem nejsou zcela jasné.“²⁷ V případě diplomové práce jsou však hranice mezi zkoumaným jevem a kontextem předem dané. Nejenom z tohoto důvodu jsem si vybrala Stakeho přístup, který umožňuje podrobněji popsat prostředí muzea a jeho edukačních programů.

¹⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha 2005, s. 103.

²⁰ Tamtéž, s. 104.

²¹ podle Tamtéž, s. 104-5.

²² Tamtéž, s. 105.

²³ STAKE, R. E.: *The art of case study research*.

²⁴ YIN, R. K.: *Case study research: Design and methods*.

²⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. s. 105.

²⁶ Tamtéž, s. 106.

²⁷ Tamtéž, s. 108.

Robert Stake rozlišuje tři typy případových studií, z nichž pro daný výzkum je nejvíce užitečná tzv. intrinsitní případová studie. Věnuje se případu jenom kvůli němu samému. Výzkumník chce poznat právě tento případ, vztah k obecnější problematice zde nehraje takovou roli.²⁸ Nejde přitom o testování hypotéz nebo návrh teorie, ale o poznání vnitřních aspektů určitého případu, v diplomové práci tedy konkrétní organizace – Muzea. Výzkumník popisuje do hloubky vybrané stránky případu – muzejní edukační programy. Například chce porozumět tomu, proč se v muzeu konají určité programy, nebo proč se při jejich realizaci využívá či nevyužívá stálá expozice. Cílem je holistické porozumění případu i pochopení jeho jednotlivých částí.

Postup výzkumu začíná určením výzkumné otázky, následuje určení metod sběru a analýzy dat, příprava sběru dat, jejich sběr, analýza a interpretace a příprava zprávy.²⁹ Případová studie „*má být pružná, co se týká množství a typu dat. Data pro studii mohou poskytovat rozhovory, záznamy pozorování nebo dokumenty.*“³⁰ V rámci svého výzkumu jsem využila jak rozhovory (např. s kurátorkou sbírek a muzejní lektorkou Magdalenou Šustovou), záznamy (deset záznamů z pozorování edukačních programů) a dokumenty (materiály použité při programu, odborná literatura vydaná muzeem, letáky, webové stránky, ...). Protože případová studie generuje mnoho dat, byla zapotřebí jejich organizace. Organizovány byly jak v digitální podobě – fotografie, nahrávky, tak v papírové podobě, kdy byly posléze digitalizovány. Výsledky analýzy a interpretace jsou pak shrnuty v následující kapitole.

1.2 Úvod do případové studie

Muzeum vzniklo na konci 19. století „*jako výraz snahy českých učitelů o uchování a dokumentování historických tradic českého školství a pedagogiky*“.³¹ Muzeum je významným badatelským a dokumentačním centrem orientovaným na dějiny českého

²⁸ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha 2005, s. 107.

²⁹ Tamtéž, s. 113-114.

³⁰ Tamtéž, s. 114.

³¹ PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *Odkaz J.A. Komenského - tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě: malý katalog expozice o dějinách školství*, s. 9.

školství, pedagogiky, učitelstva a vzdělanosti v návaznosti na život, dílo a odkaz Jana Amose Komenského.³²

Cílem expozice a veškeré veřejné činnosti muzea se stala podle publikace *Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského (1892-2012)* soustavná propagace české vzdělanosti v domácím i mezinárodním kontextu. Prioritou však zůstala úzká a pravidelná spolupráce se školami všech stupňů.³³

V budově Muzea však zároveň již posledních deset let probíhá čilý stavební ruch.³⁴ V místnostech současné expozice a zázemí muzea byly od 50. let 20. století kanceláře, kuchyňky a různá nepochopitelná zákoutí, jež omezovaly provoz instituce. V roce 2006 probíhala rekonstrukce elektroinstalace v 1. a 2. patře budovy, tudíž musela být celá tehdejší expozice odstraněna, současně se bouraly příčky jednotlivých dřívějších kanceláří. Teprve „12. února 2009 byla zpřístupněna tolik očekávaná nová moderní interaktivní stálá expozice Odkaz J. A. Komenského, Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě.“³⁵ Zatím poslední rekonstrukce probíhala od listopadu 2014 do dubna 2015 a byly při ní zrekonstruovány tři čtvrtiny přízemí. V rámci této rekonstrukce se počítalo s vytvořením prostoru pro realizaci doprovodných vzdělávacích programů. Předtím byl takový prostor v bývalém průjezdu, nicméně se jevil, nejen kvůli osvětlení, jako nedostačující. Do stálé expozice se nezasahovalo, ale byl nově vytvořen prostor pro krátkodobé výstavy.³⁶

1.3 Muzejní edukační programy pro žáky

Sběr dat pro případovou studii probíhal v Muzeu od začátku října 2015 až do května 2016. Hlavními metodami bylo již zmíněné pozorování edukačních programů, interview s kurátorkou a lektorkou Magdalenou Šustovou a rozbor relevantních dokumentů. Vzdělávací programy pro školy jsem navštěvovala jako zúčastněný pozorovatel. Seděla

³² PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *Odkaz J.A. Komenského - tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě: malý katalog expozice o dějinách školství*, s. 9.

³³ PÁNKOVÁ, Markéta, ed. a Eduard ŠIMEK, ed. *Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A. Komenského (1892-2012): nástin historie*, s. 30.

³⁴ Rozhovor s Magdalenou Šustovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.3.2016, uloženo v archivu autorky.

³⁵ PÁNKOVÁ, Markéta, ed. a Eduard ŠIMEK, ed. *Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A. Komenského (1892-2012): nástin historie*, s. 30.

³⁶ Rozhovor s Magdalenou Šustovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.3.2016, uloženo v archivu autorky.

jsem vzadu místnosti a zapisovala jsem si poznámky. Při některých programech jsem pomáhala rozdávat pracovní listy, nosila inkoust, pomáhala dětem, když byl lektor programu zaneprázdněn. Jindy jsem komunikovala především s učiteli. V neformálních rozhovorech si mohli postěžovat na současný stav školství, děti i důsledky inkluze. Výhodou bylo, že jsem tak získala zkušenosti z první ruky.

Začínala jsem popisným pozorováním, „*jehož základním cílem je podrobně popsat prostředí, lidi a události.*“³⁷ Snažila jsem se zachytit co nejvíce informací o programu, prostředí, přístupech lektorů, žácích, učitelích. Následovalo fokusové pozorování „*zaměřené na zvláště relevantní procesy a problémy.*“³⁸ Zaměřila jsem se na několik otázek, které jsem se snažila během programu sledovat. Otázky jsou vybrány s ohledem na strukturu vytváření vlastního programu:

- 1) Jak jsou programy prezentovány pro veřejnost?
- 2) Jaký mají programy průběh?
- 3) Které metody programy využívají?
- 4) Jak programy využívají prostor, kde probíhají?
- 5) Jaké používají rekvizity?
- 6) Na co žáci reagují pozitivně a na co negativně?
- 7) Co dělají během programu učitelé?
- 8) Splňuje daný program cíle, které jsou v popisu na webu muzea?
- 9) Jak by bylo možné program zkvalitnit?

Poslední, devátý bod pozorování, zaměřený na doporučení, speciální postřehy, či otázky, jež by mohly pomoci programy vylepšit, byl přidán na žádost Magdaleny Šustové.

Analýza dat a jejich sběr probíhaly současně. Účastnila jsem se programů, prováděla analýzu pozorování a podle výsledků jsem se rozhodovala, která data ještě potřebuji získat. Poté jsem opět navštívila další programy a analyzovala je. Na závěr výzkumu probíhalo selektivní pozorování, tzn. pozorování, ve kterém „*se hledají další příklady a doklady pro typy chování a procesů nalezené ve druhé fázi. Snažíme se nalézt*

³⁷ „*Ve zprávě získá tento typ pozorování tvar vyprávění nebo narativní zprávy.*“ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 195.

³⁸ „*Určité dimenze dat se stávají postupně více nebo méně důležitými.*“ Tamtéž, s. 195.

negativní příklady a verifikovat naše hypotézy.“³⁹ Data jsem si po celou dobu zaznamenávala na papír, což nebylo vzhledem k situaci rušivé. Následně jsem je přepisovala do počítače. Každý program jsem navštívila jednou až dvakrát. Představené programy jsou v dalším textu seřazeny časově tak, jak postupně vznikaly.

1.3.1 Za tajemstvím písma a papíru

Program je prezentován veřejnosti na internetových stránkách muzea. Podle nich je program anotován jako výtvarná dílna, v jejímž rámci se žáci seznámí s výrobou papíru, jejím rozšířením do Evropy i do Čech. Papír si děti vlastnoručně vyrobí a odnesou si jej. Seznámí se s technikou psaní brkem a násadkou, s různými druhy „neviditelných“ inkoustů a také s tzv. kurentem (typem písma užívaným v Čechách od 18. století do doby před druhou světovou válkou). Očekávaným výstupem je orientace v jednotlivých materiálech používaných k psaní (papyrus, pergamen, papír), znalost postupu výroby papíru, pochopení významu recyklace papíru. Procvičení grafomotorických dovedností, rozvoj kreativity a estetického citění. Interaktivní prvky programu jsou kreativní dílna, beseda a práce s texty. Program je určen žákům předškolních tříd MŠ a žákům 1. – 9. tříd ZŠ, typickou věkovou skupinou jsou tedy žáci 5 – 15 let. Využité pomůcky jsou pracovní list, násadky, brka, inkoust, neviditelný inkoust, papírovina (upravená vláknina sloužící pro výrobu papíru).

Scénář programu

Program začíná výkladem na téma vzniku a použití papíru, papyru a pergamenu. Poté se žáci aktivně zapojí do psaní neviditelným inkoustem z citronu a škrobu. Postupně si chodí ke stolku vyrobit ruční papír. Ten je pak zabalen a připraven na transport domů. Během programu si vyzkouší psát brkem na papír, sedí při tom ve starých školních lavicích v rámci expozice.

³⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 195.

Metody

První část je zaměřená na výklad. Žáci jsou dotazováni a odpovídají na otázky ohledně materiálu na psaní. V druhé části tvoří – píší inkoustem a vyrábějí papír.

Prostor

Žáci sedí u stolečků, z nichž vstávají a chodí buď do přední strany místnosti žehlením zahřát papír, který pak zjeví text psaný citronovou šťávou, nebo do zadní části, kde si vyrábějí papír namáčením síta do kbelíku vody s rozdrceným papírem. Usazenou hmotu na sítu následně vysouší houbičkami. Místnost je jasně členěná - žáci vědí, kde se jaká činnost uskutečňuje a v jakém čase.

Pomůcky

Základními pomůckami pro psaní neviditelným inkoustem jsou pera s náradkou, škrob, jodisol, citronová šťáva a také žehlička s žehlicím prknem. Pro výrobu recyklovaného papíru je pak potřeba: kbelík s vodou a drceným papírem, savý papír, síto a houbičky. Na zabalení a pohodlný transport domů jsou potřeba malé igelitové sáčky, provázek a papír, do něhož se ruční papír zabalí. Během úvodního krátkého výkladu byly žákům ukázány kusy pergamenu a papyru.

Reakce žáků

Žáci během programu i po něm byli velice spokojeni. Důvodem mohlo být:

- Prvek tajemství - záhada skrývající se u psaní neviditelným inkoustem.
- Nadšení ze skutečnosti, že mohou rodičům napsat něco hezkého (většina neviditelných textů byly obrázky a vzkazy pro rodiče).
- Fakt, že si vše mohli odnést domů v krásně zabalených balíčcích.

Tento program jsem viděla i podruhé. Na rozdíl od předchozího se žáci velmi brzy začali nudit. Čím to mohlo být:

- Žáci nebyli zvyklí samostatně pracovat, pořád měli nějaké dotazy směřující k tomu, jestli to dělají správně.
- Vyzkoušeli si obě techniky jen jednou a hned se postavili do fronty na výrobu papíru, kde pochopitelně dlouho čekali.

- Měli předtím program z Babiččiny a maminčiny aktovky, takže už začali být trochu unavení.

Reakce učitelů

Paní učitelka během programu žehlila dětské výtvary, tudíž byla aktivně zapojena a cítila se součástí programu. Žáky podporovala, okřikovala... V závěru byla také s programem velmi spokojená, což souviselo i se spokojeností žáků.

Druhá paní učitelka byla také aktivně zapojena, ale i přes vysvětlování, že žáci mohou použít i více papíru, jim dovolila jen jeden navíc. Poté, co všem dětem vyžehlila jeden výkres, s žehlením skončila. Psaní nikterak nepodporovala. Vypadala mnohem unaveněji a žáci ji viditelně svými dotazy obtěžovali.

Plní program cíle?

Program má velmi mnoho cílů, které jsou takto široce stanoveny možná proto, že program je určen pro různé věkové kategorie – od první třídy až po třídu devátou. Proto je velmi těžké hodnotit, zda a do jaké míry jsou cíle plněny obecně, v souhrnu všech realizací programu a všech cílů. Pro konkrétní pozorování a danou třetí třídu byly cíle splněny a nesplněny takto:

- Cíli „*Seznámení s objevem a výrobou papíru, rozšířením do Evropy a počátky jeho výroby v Čechách*“ byla v rámci programu věnována malá pozornost. Zda si žáci nějaké informace odnášejí, není jak vyhodnotit.
- Seznámení se s technikou psaní brkem a násadkou – pokud se rovná vyzkoušení – cíl splněn.
- Seznámení s kurentem – tento cíl zde nebyl vůbec realizován.
- Výrobu papíru si sice vyzkoušeli, ale zda postup výroby papíru znají, není ověřeno. Pro znalost výroby papíru jim budou chybět některé informace, např. jak se vytváří hmota, z níž se papír vyrábí?
- Pochopení významu recyklace papíru také nebylo naplněno. Recyklaci si žáci vyzkoušeli, nicméně „běžící pás“ střídání dětí neumožnil se zastavit a více vnímat co a proč dělají. Pochopení významu recyklace si při výrobě jednoho papíru ani neuvědomí, ani na toto téma nebyli upozorněni.

- Procvičení grafomotorických dovedností, rozvoj kreativity a estetického cítění - jedná se o tak široký a nespecifický pojem, že se nedá říci, do jaké míry je plněn a splňován. Nicméně k tomu přispívají prvky programu: psaní neviditelným inkoustem, vymýšlení textu či obrázku, který inkoustem tvoří, spontánní diskuse ve skupinkách nad výtvary.

Náměty na zlepšení

Tento program je po stránce technické vypilovaný do posledního detailu a je propracované jak rozdělení dětí (kdo co má ve které chvíli dělat), stejně tak je přesně připraveno a zvládnuto to, jak vyrobené papíry uložit a poté předat žákům, aby si každý mohl svůj výrobek odnést domů.

Velmi mne zaujal dotaz paní učitelky, která navrhla, zda by si mohli říci více o tom, jak a na co se psalo v době, kterou žáci ve vlastivědě právě probírají. V jejich případě to byl Karel IV., načež lektorka mohla krásně navázat, že těsně předtím, než se Karel IV. dostal na trůn, byl do Čech přivezen první papír.

Pro zpřehlednění nabídky by mohlo být praktické popis programu na webu muzea rozdělit. A nabízet tedy dva programy: pro mladší (první stupeň) a starší (druhý stupeň) a rozdělit i dané cíle, aby bylo jasné, co skutečně si žáci mohou z programu odnést. Přidala bych možnost většího přizpůsobení programu - zacílení na dané téma (období), které žáci právě ve vlastivědě/dějepis probírají, aby získali konkrétní zkušenosti a dokázali si daný materiál na psaní lépe zařadit.

1.3.2 Malý písář

Na webu je *Malý písář* prezentován jako výtvarná dílna, v níž se žáci seznámí s různými typy písma, používanými na našem území od středověku do 20. století. Žáci píší hlaholicí, gotickou minuskulou, kurentem a tzv. českou latinkou. Vyzkouší si psaní brkem a násadkou; seznámí se s postupem výroby středověké ručně psané knihy; vyrobí si ozdobný list s iniciálami. Očekávaným výstupem je orientace v různých typech písma používaných na našem území, dále procvičení grafomotorických dovedností, rozvoj kreativity a estetického cítění. Program je uváděn jako kreativní dílna a beseda pro žáky

2. – 9. tříd základních škol a studenty škol středních. Typická věková skupina je 8 – 18 let. Jako pomůcky jsou využívány pracovní listy, násadky, brka, inkoust, lepidlo, pastelky, fixy.

Scénář programu

Scénář programu je jednoduchý, žáci postupně perem s násadkou píší hlaholicí, gotickou minuskulí, kurentem a tzv. českou latinkou. Pro každé písmo je zvláštní pracovní list.⁴⁰ Během psaní jsou jim sdělovány informace o jednotlivých druzích písma. Na závěr se hlasuje, které písmo se jim nejvíce líbilo.

Metody

Při představování jednotlivých písem je zapojena metoda výkladu, písmena si zkouší a učí se metodou „learning by doing“, tedy reálným prováděním činnosti, kterou je třeba zvládnout.

Prostor

Program probíhá v místnosti pro edukační programy. Pokud je žáků více, nastane problém s tím, že nemají dostatek prostoru pro psaní. Zde se daná skutečnost projevila tím, že si žáci museli předsedávat a měnit místa, aby obsazení stolů bylo vyrovnané.

Pomůcky

Hlavními rekvizitami jsou násadkové pero a inkoust v mističce (inkoust z obchodu, o výrobě inkoustu si mohou přečíst v expozici). Žáci s nimi pracují celou dobu, na začátku se mohou podívat na správné držení pera na obrázku, při psaní je jim řečeno, že lze měnit náklon a tím vytvářet tlustší a tenčí linky.

Reakce žáků

Program jsem viděla se studenty střední knihařské školy z 3. a 4. ročníků. Při programu se projevilo neodhadnutí věkové kategorie a znalostí žáků. Vypravování začínalo „*ponořením se hluboko do historie*“, přičemž si ještě povídali, následně měli zopakovat, co lektorka říkala, to už bylo doprovázeno smíchem. Na otázky často neodpovídali, domnívám se, že z důvodu, že pro ně byly příliš jednoduché. „*Kdy se*

⁴⁰ Ukázka pracovního listu *Středověké písmo* je uvedena v příloze č. 1.

dostala hlaholice na naše území?“ Ve chvíli, kdy nikdo neodpověděl, paní učitelka vyčítavě směrem k žákům vykřikla: *„To všichni znáte!“* I ostatní otázky byly mířeny na fakta. Lektorka na odpovědi později rezignovala, pokud studenti neodpovídali, odpovídala si sama, např.: *„Znáte pero s placičkou?“ „Tak to všichni taky znáte.“* Studenti vzrušeně diskutují i nad jinými příkazy, které jim nejsou jasné – např. proč se každý papír s písmem odevzdává?

Na závěr se každý vyjádřil, jaké písmo se mu nejvíce líbilo. Zajímavé bylo, že každé písmo mělo své podporovatele.

Reakce učitelů

Paní učitelky se napřed zapojovaly tak, že okřikovaly studenty, že to mají všechno vědět, a jak to, že neodpovídají. Pak byly zaujaté psaním různých typů písma, o kterých nadšeně diskutovaly. Ve výsledku odcházely spokojenější než žáci.

Plní program cíle?

Cílem programu je orientace v různých typech písma a procvičení grafomotorických dovedností, rozvoj kreativity a estetického citění. Domnívám se, že žáci knihařské školy si poprvé vyzkoušeli psát písmem, o němž se do té doby učili, tudíž jim program pomohl orientovat se ve čtyřech základních typech písma. Na druhou stranu doprovodné informace (typy papíru, vznik různých typů písem) je zcela mýjely, při výkladu si povídali, nebo se soustředili na věci kolem. Co se týče procvičení grafomotorických dovedností, rozvoje kreativity a estetického citění, tak tyto nejasné pojmy neumožňují určit, zda a do jaké míry k naplnění cílů došlo. Nicméně tyto cíle mohly být podpořeny vyzkoušením jednotlivých, často i velmi různých, písem, spontánní diskusí nad napsanými texty a kreslením na první pohled nesouvisejících obrázců vedle na papír.

Náměty na zlepšení

Aktualizovala bych pracovní listy. Na časových osách je zvýrazněn rok 2013, světle modrá a červená tiskací barva není příliš zřetelná, některé zápisy nejsou na časové ose příliš vidět. Psát větu *„Píši husím brkem“* ve chvíli, kdy se píše násadkou, zní absurdně.

Druhá věc je uzpůsobení programu cílové skupině. Mít stejný program pro druhé na základní škole i maturanty neklade jen důraz na úpravu programu po stránce obsahu, ale i přístupu k žákům.

V neposlední řadě by bylo vhodné znovu promyslet, co je cílem programu. Orientace ve čtyřech druhích písma? Co znamená orientace? Že je od sebe rozeznají, že o nich umí něco říci? Že vědí, proč vznikly? A liší se nějak cíl pro sedmileté a osmnáctileté žáky? Je název *Malý písař* vhodný pro střední školy?

1.3.3 Pojd' sem, dítě

Program *Pojd' sem dítě*, který je propagován pomocí webu muzea, má pomoci žákům orientovat se v životních osudech, díle a názorech J. A. Komenského, jehož představuje jako zakladatele moderní výchovy v celosvětovém kontextu, a to včetně jeho požadavku systematického všeobecného vzdělání pro všechny. Program klade důraz na pojmy filozofie, pansofie, pedagogika, Jednota bratrská, třicetiletá válka, reformace, protireformace a na kontext Evropy 16. – 17. století. Očekávaným výstupem je orientace v životních osudech, díle a názorech J. A. Komenského. V rámci programu se využívá práce s texty, prvky dramatické výchovy („živé obrazy“) a jednoduché výtvarné techniky (návrh erbu Komenského jako „učitele národů“). Cílovou skupinou jsou žáci 4. - 9. ročníku ZŠ a studenti SŠ, nabízí se přizpůsobení náročnosti textů podle věku. Pomůckami jsou: papíry, pastelky, fixy, mapy, portréty Komenského.

Scénář programu

Program jsem viděla pro pátou třídu základní školy, kde bylo jen jedenáct dětí. Na začátku si žáci složili puzzle – obrazy, které se vztahovaly k Janu Amosi Komenskému.

Postupně se procházejí jednotlivé obrazy, promítají se na interaktivní tabuli. Představuje se portrét J. A. Komenského od Václava Hollara. Dále obraz Vladimíra Stříbrného Komenský se loučí s vlastí, při němž žáci řeší, jaký název by dali obrazu (Neštěstí, Zoufalství, Smutek, Díky Bohu). Poté hledají společně odpovědi na otázky: Jak na obraze poznají Komenského? Proč se loučí s vlastí? Jaké společenské vrstvy jsou

na obraze? Naopak u obrazu Blatný potok jim byl námět představen monologem lektora. Využívají se také obrazy Adolfa Borna, které propojují ironii, nadsázku a dobové události. Jejich pochopení nicméně může být pro mladší děti obtížné.

Účastníci programu doplňují Komenského deník, což je práce v malých skupinkách. Nakonec si doplněnou verzi deníku skupiny vzájemně prezentují a ověřuje se správnost doplněných údajů. Žáci formou živého obrazu ztvární námět školního obrazu *Komenský se loučí s vlastí* od Vladimíra Stříbrného, který předtím viděli. Na vytváření Komenského erbu nezbyl čas, možná si ho žáci dodělali ve škole.

Metody

Žáky aktivizuje skládání puzzle. Poté poslouchají o jednotlivých obrazech, či sami prostřednictvím otázek lektorky zjišťují, co na obraze je. Následuje skupinová práce s textem. Metoda živých obrazů spočívala v sestavení obrazu Růžového paloučku a ožívování jednotlivých postav, každá řekne, jak se právě cítí.

Pomůcky

Rekvizitou programu jsou obrazy rozložené na puzzle. Mapy a portréty Komenského uvedené v anotaci jsou součástí puzzle a pak jsou zobrazeny na interaktivní tabuli. Pastelky slouží k vytváření erbu, který v daném programu nebyl realizován.

Reakce žáků

Žákům program přišel velmi dlouhý, několikrát se ptali po svačině. Nebyli schopni sestavit živý obraz ani ho rozmluvit, spíše se strkali a dohadovali se. Poté nemluvili možná proto, že nevěděli, co říci, nebo nepochopili úkol.

Reakce učitelů

Paní učitelka program potichu pozorovala v místnosti. Její hlavní interakce byla v uklidňování žáků při tvorbě „živého obrazu“ a skutečnost, že program ukončila před malováním erbů. Děti šly svačit.

Plní program cíle?

Cílem programu je zorientovat se v životních osudech, díle a názorech J. A. Komenského. Ve chvíli, kdy žáci slyší o Janu Amosi poprvé či po druhé, dochází spíše k základnímu seznámení, a nikoli k hlubší orientaci a pochopení souvislostí, příčin a následků. Těžko říci, kolik si toho žáci na konci programu odnášejí, v realizovaném provedení nebyla zahrnuta žádná činnost, která by umožňovala to ověřit. Pro vyznění a dopad programu je také rozdíl, jestli přichází čtvrtá nebo devátá třída. Lepší by bylo cíle rozdělit nebo spíše přesněji specifikovat pro různé věkové kategorie.

Náměty na zlepšení

Během celého programu jsem nepochopila, proč se nazývá „*Pojď sem, dítě*“. Přemýšlím, jestli žáci dostatečně pochopili ironii obrazů Adolfa Borna. Byl veliký rozdíl v tom, jak se zapojovali u obrazů Vladimíra Stříbrného a u Adolfa Borna.

Program by se dal rozčlenit a uzpůsobit podle věkových kategorií tak, aby mladší žáci ho měli kratší – např. vynechat obrazy Adolfa Borna, jejichž ironii nechápou a nerozumí jí. Možná by se zamezilo tomu, že nedojde na vrchol a ukončení programu.

1.3.4 Evropský humanista Přemysl Pitter

Tento program byl připraven jako pomůcka pro prohloubení výuky dějin 20. století na ZŠ. Cílem pořadu je orientace v životních osudech, díle a názorech Přemysla Pittra s důrazem na evropský rozměr jeho humanitární činnosti na pozadí bouřlivého 20. století. Program nabízí kombinovanou interaktivitu, besedu k výukovému dokumentu a práci s texty a dokumenty – třídění, interpretaci, prvky dramatické výchovy („živé obrazy“). Program je připraven pro žáky 8.-9. ročníku ZŠ a studenty SŠ.

Scénář programu

Program jsem viděla pro studenty pedagogického minima, protože za dobu navštěvování muzea si ho žádná jiná škola neobjednala. Po programu si studenti prošli expozici a za vyplnění pracovního listu pro střední školy dostali zápočet.

Program začínal půlhodinovým filmem, což vedlo k velkému přesezení tak, aby všichni viděli. Po filmu následuje doplnění lektorky a prostor pro otázky.

Metody

Kromě promítání filmu je hlavní metodou diskuse. Kombinovaná interaktivita, práce s texty a dokumenty se z důvodu požadavku školy nekonala.

Prostor

Je vidět, že programová místnost je určená spíše dětem. Dospělí mají problém se do místnosti vejít a následně poskládat tak, aby všichni dobře viděli na interaktivní tabuli.

Pomůcky

Film o Přemyslu Pitterovi, který byl pro výukové účely zkrácen z devadesáti minut na třicet, se promítal na interaktivní tabuli.

Reakce žáků

Reakce žáků je v tomto případě reakcí studentů, mnohdy už samostatně vyučujících. Studenty to velmi zaujalo, film s následujícím doplněním jim přišel z pohledu informací „vyčerpávající“. Ptají se na pár doplňujících otázek, např. je zajímavá, odkud Přemysl Pitter svážel německé děti, jaké používal učitelské metody, kdo s ním spolupracoval.

Reakce učitelů

Vyučující film znali, takže čas strávili u kávy.

Plní program cíle?

Program je prezentován jako pomůcka pro prohloubení výuky a cílem je orientace v životních osudech, díle a názorech Přemysla Pittera. Myslím, že víc než prohlubování

výuky se program zaměřuje na ukázkou jednoho konkrétního osudu na pozadí doby a vyvolává velké množství morálních otázek korelujících se současností.

Splnění cíle se při programu nezjišťuje. Je otázkou, nakolik se člověk orientuje v životních osudech, názorech a díle, když vidí půlhodinový film a následuje krátká diskuse. Zajímavé by bylo, kdyby si studenti mohli zjistit další informace o Přemyslu Pitru v expozici, nebo navázat ukázkou publikací, které by si studenti mohli prohlédnout.

Náměty na promyšlení

Vzhledem k tomu, že tento program byl pro studenty pedagogického minima, líbilo by se mi, kdyby byl program rozšířen například o to, jak využít daný film ve školách. Možným výstupem by mohlo být, že studenti využijí předkládané informace pro vlastní úvahy, jak ve výuce přistupovat ke kontroverzním a aktuálním tématům jako je migrační krize a soužití v multikulturní a multinárodní společnosti. Na základě vlastních úvah by mohli vést mezi sebou diskusi o možných přístupech k daným tématům ve výuce.

1.3.5 Z maminčiny a babiččiny aktovky

Tento pořad je připraven jako pomůcka pro rozvoj verbálních dovedností žáků, rozvíjí poznatky o vývoji lidské společnosti nejen z hlediska okruhů řazených během hodin prvouky a vlastivědy na 1. stupni ZŠ – roční období, příroda, významné postavy naší historie atd. Na obměnách obyčejných školních pomůcek mohou žáci zaznamenat vývoj techniky a komunikačních strategií v průběhu 20. a 21. stol. - např. školní nástěnné obrazy se stávají již překonanou, ale přesto nostalgicky půvabnou názornou pomůckou. Očekávaným výstupem programu je základní orientace ve vývoji vzdělanosti na našem území a ve vývoji technického pokroku prostřednictvím měnícího se školního prostředí. Anotace slibuje besedu o pomůckách, práci s obrazovým materiálem – třídění, interpretace, prvky dramatické výchovy („uhodni název pohádky“), výtvarné aktivity. Program je zaměřený na žáky předškolních tříd MŠ a 1.-5. ročníků ZŠ.

Scénář programu

Program začíná ve třídě z první republiky.⁴¹ Žáci se mohou posadit do lavic, vyfotit se. Třída je jim představena jako prostor, kam chodily jejich prababičky. Následuje popis zvětšené fotky, jak by měli žáci sedět v lavici. Odpovídají na otázky, proč jsou lavice jiné, baví se o kalamářích, penálu, jak se liší učebnice od dnešních. Potom přijdou do třídy, kde seděly jejich maminky.⁴² Zas je prostor vyzkoušet si aktovku, lavice, podívají se na fotografie.

Žáci vcházejí do další expozice, prohlížejí si velkou reprodukcí Štorchovy osy křesťanských dějin, kde si ukáží Karla IV. a Marii Terezii. Zaměří se na model školy z doby Marie Terezie, prohlédnou si křídovou tabulku, školní tašku, vysvědčení a mapu Československa. Pak jdou psát brkem do starých lavic.

Metody

Hlavní metodou je ukázka předmětu s možností vyzkoušení lavic, aktovky. K jednotlivým předmětům je krátký výklad doplněný otázkami.

Prostor

Program se odehrává ve dvou malých učebnách. Je zajímavé, kolik dětí se do učebny vejde. Poté se prochází expozicí a staví se na vybraných místech. V tu chvíli už ale lektorku slyší jen někteří žáci.

Pomůcky

Do programu jsou zapojené předměty z expozic, např. mamutí kel z vitríny, replika aktovky z doby tzv. normalizace, replika penálu z první republiky.

Reakce žáků

Žáci si s nadšením sedají do lavic, fotí se. Hádají se, kdo si kam sedne, dělají si na fotkách vzájemně paroháče atp. Sdělují si, jak fotky dají na Instagram. Stojí frontu na vyzkoušení si staré školní aktovky. Při průchodu expozicí ti, kteří jsou blízko lektorky, poslouchají, ostatní si povídají. Velmi často se hlásí, např. po ukázce psacího stroje za první republiky, po větě „*Vy to nepotkáte.*“ Co žáci chtěli říci, se už nedozvíme,

⁴¹ Záběry z expozice třídy stylizované do doby první republiky jsou v příloze č. 13.

⁴² Záběry z expozice třídy stylizované do doby tzv. normalizace v příloze č. 14.

lektorka si toho nevšimla. Jiný kluk nad psacím strojem v další místnosti pronese zaníceně: „*Na tomhle bych fakt chtěl psát.*“

Reakce učitelů

V první třídě paní učitelka žáky fotí, poté s nimi expozici prochází, občas někoho napomene. Ty, co jsou pozadu, postrkuje, což se projeví hlavně ve chvíli, kdy si chce pět žáků vyzkoušet psací stroj a elektrotechnickou pomůcku v poslední expozici.

Plní program cíle?

Anotace programu slibuje rozvoj verbálních dovedností žáků. Ty mohou být rozvíjeny při odpovídání na otázky, nebo hádání se, kdo s kým se vyfotí. Program slibované poznatky z prvouky a vlastivědy na témata roční období a příroda nerozvíjí. Pokud ale počítáme mamutí zub a obraz pavouka v expozici, dalo by se říci, že je tu nějaký potenciál. Naopak postavy naší historie připomíná – a to především v roce 2016 tolik zmiňovaného Karla IV. a Marii Terezii, „*kteřá může za to, že chodíme do školy.*“⁴³ Na vývoji obyčejných školních pomůcek opravdu mohou žáci zaznamenat vývoj techniky a komunikačních strategií v průběhu 20. a 21. stol. – prvně například u školních nástěnných obrazů, které ale nebyly při prohlídce zdůrazňovány – na rozdíl např. od fotografií školních tříd. Očekávaným výstupem programu by měla být základní orientace ve vývoji vzdělanosti na našem území a ve vývoji technického pokroku prostřednictvím měnícího se školního prostředí. Pokud si pod pojmem základní orientace představíme změnu školních lavic, výměnu kalamáře za propisky, místo aktovek školní batohy, větší a barevnější učebnice, tak je cíl splněný.

Anotace ještě slibuje besedu o pomůckách, práci s obrazovým materiálem – třídění, interpretace, prvky dramatické výchovy („uhodni název pohádky“) a výtvarné aktivity. Kromě povídání si o pomůckách další části nebyly do programu zahrnuty.

Náměty na zlepšení

První otázku jsem si položila ještě před programem: jak se projeví skutečnost, že aktovka je babiččina a mamínčina, a ne tátova a dědečka? Za celou dobu mi otázka nebyla zodpovězena. Proč se program jmenuje *Z babiččiny a mamínčiny aktovky*, když

⁴³ Zaznělo v programu. Archiv autorky.

první republiku ani babičky dětí nezažily? To by jim v dnešní době muselo být kolem sta let a pravděpodobně by byly už prababičkami.

Program následně prochází expozicí, ale proč se nezastaví v prostoru 20. století, do nějž je datován? Proč je program tak široce na webu popsán, když se většina věcí nerealizuje?

1.3.6 Sedmnáctý listopad 1939/1989

Jeden z novějších programů se nazývá *Sedmnáctý listopad 1939/1989*. Vznikl ke krátkodobé výstavě *Nesmíme zapomenout: Jan Opletal a další oběti roku 1939. Nacistická perzekuce českých studentů během druhé světové války* a zůstane v nabídce i o jejím skončení. Školy si program objednávají pouze v listopadu, což je vzhledem k výročí pochopitelné. Samotný pořad byl připraven jako pomůcka k prohloubení výuky dějin 20. století. Žáci se sami aktivně podílejí na rekonstrukci událostí, které se odehrály 17. listopadu v letech 1939 a 1989. Během rekonstrukce pracují s výpověďmi pamětníků, fotografiemi, mapami apod. Očekávaným výstupem je prohloubení znalostí o událostech 17. listopadu 1939 a 1989. K tomu je použita kombinovaná interaktivita: práce s texty a dokumenty, interpretace daných textů a práce s mapou. Cílovou skupinou jsou žáci 9. tříd a studenti SŠ, ve věku 15-18 let. Je nabízeno upravení textů i úkolů podle věku. Využité pomůcky jsou historické dokumenty, publikace, dobové filmové záběry a interaktivní tabule.

Scénář programu

Program začíná prezentací, kdy je interaktivní tabule rozdělená na dvě části – rok 1939 a 1989. Žáci vyjmenovávají, co o daných událostech 17. listopadu vědí, údaje jsou přitom dopisovány na interaktivní tabuli. Zde žáci aktivně a správně hlásili události jako smrt Jana Opletala, zavření českých vysokých škol, atp. V tomto místě podle autorky programu Magdaleny Šustové záleží na tom, kolik toho žáci o daných událostech už vědí. Pozorovaná škola měla předtím několik programů k 17. listopadu, takže pro ně byla osa spíše opakováním. Proto další snímek na prezentaci byl jen krátce ukázán a zhodnocen: „*Tady je ještě časová osa*“ a okamžitě přeskóčen.

Po úvodu jsou žáci vyzváni, aby se rozdělili do šesti skupin. Každá skupina dostane od lektorky speciální zadání a materiály, které potřebují k jeho splnění. Následně žáci po skupinách zpracovávali zadané úkoly pomocí dobových a odborných materiálů. Např. Napište reportáž k 28. říjnu 1939; připravte statistiku, co se stalo se zavřenými studenty; zkuste zjistit co nejvíce o popravených studentech; podle mapy rekonstruujte cestu studentů z Albertova na Národní třídu 17. listopadu 1989.

Na závěr si skupiny své závěry prezentují. Postupně tak procházejí jednotlivými událostmi roku 1939 a 1989.

Metody

Jako první evokační metoda je zde použito vyjmenovávání informací, které žáci už vědí, a jejich prohlubování přednáškou. Po zasazení informací do časové osy žáci začínají pracovat ve skupinách. Skupinová práce je zaměřena na hledání informací v pramenech. Jedna skupina na interaktivní mapě zaznamenává cestu, kudy šel průvod studentů z Albertova.

Prostor

Program se odehrává v přednáškové místnosti, kde je využívána interaktivní tabule pro psaní a promítání časové osy, následně i pro hledání na mapě.

Pomůcky

Během programu se využívala interaktivní tabule. Na rozdíl od ostatních programů se nevyužívala jen na promítání, ale také na zapisování a zaznamenávání informací. Dalšími pomůckami byly ukázky z pramenů.

Reakce žáků

Žáci velmi dobře reagovali na úvodní vyjmenování událostí. Do úkolů se ponořili a strávili nad nimi větší část celého programu. Je to pravděpodobně tím, že už toho hodně věděli a měli za sebou už jiné programy týkající se tématu.

Reakce učitelů

Paní učitelka zde zasahovala několikrát. Prvně během dělení, jež se stalo překvapivě problematickým. Žáků nebylo mnoho a na tento program je potřeba přesně šest skupin,

žáci se nechtěli dělit více a ani paní učitelka nechápala, proč skupin nemůže být pět. Bylo jí vysvětleno, že hlavním důvodem je souslednost vypracovávaných úkolů.

Druhý zásah proběhl ve chvíli, kdy žáci prezentovali své výstupy. Četli je pomalu a už předtím se program protáhl, takže ho paní učitelka ukončila z důvodu, že už mají málo času a chtějí projít výstavu.

Plní program cíle?

Cílem programu je prohloubení znalostí o 17. listopadu 1939 a 1989. Cíl v rámci programu není vyhodnocován. Vzhledem ke studiu dokumentů a reprodukování připraveného obsahu lze říci, že žáci si znalosti prohloubí. Zajímavé pro ně může být obě události porovnávat a hledat paralely a rozdíly.

Náměty na zlepšení

Ve chvíli, kdy se program vytváří k výstavě, tak bych očekávala větší propojení. V rámci programu přidat odkazy na to, co na výstavě uvidí, práci s nějakým konkrétním artefaktem nebo dokumentem, jehož originál najdou na výstavě. Podobně bych se snažila ušetřit čas tak, aby byl dostatek prostoru na prohlédnutí výstavy. Ukončovat program ve chvíli, kdy prezentovala jen část skupin, také není šťastné.

1.3.7 Výtvarná dílna Středověká škola

Program je prezentován jako kreativní výtvarná dílna, ve které se žáci seznámí s materiály, na něž se ve středověku psalo; se středověkým písmem; způsobem zdobení středověkých rukopisů a zhotovováním pečeti. Děti se seznámí s technikou psaní kaligrafickým perem, napíší si a vyzdobí vlastní listinu, kterou rovněž opatří pečetí. Očekávaným výstupem je procvičení grafomotorických schopností, rozvoj kreativity a estetického cítění. Cílovou skupinou jsou předškolní třídy a žáci 1.-5. tříd. Program jsem viděla jak pro první, tak pro pátou třídu. Program lze velmi dobře upravit podle věku. Pomůcky, které si žáci sami vyzkoušejí, jsou násadky, inkoust, modelovací hmota, pečetidla, pastelky, fixy.

Program navazuje na výročí Karla IV, které probíhá v roce 2016. Listina je podepsána Karlem IV., jeho výročí je žákům připomínáno. Program také doplňuje výstavu o Karlu IV., probíhající v chodbě muzea. Program je propojený i s expozicí, kde si žáci ve starých lavicích mohou vyzkoušet psaní brkem a inkoustem. Propojení s panely na chodbě a fotokoutkem není nijak zdůrazňováno a stalo se, že na využití vazeb s exponáty a dalšími aktivitami nezbyl čas.

Scénář programu

Program začíná tréninkem středověké minuskule, dále žáci dostanou listinu, v níž si vybarvují pečeť a iluminaci, poté si do glejtu napíší svoje jméno a na závěr si orazí pečeť do modelíny.

Program má pro žáky jasnou strukturu. Od začátku do konce vědí, co a proč dělají. Probíhá střídání činností, které směřují k vrcholu, odnesení si vlastní listiny. Ve vyrobené listině jsou účastníci programu prohlášeni za písaře tím, že dokázali vybarvit iluminaci, ozdobit první písmeno, napsat svoje jméno gotických písmem a listinu opatřit pečeti.

Metody

Žáci se seznamují s písmem, tvorbou pečeti i iluminacemi formou learning by doing. Materiály, na něž se psalo, jsou jim názorně ukázány a metodou výkladu představeny. Během programu není moc prostoru na vlastní inovativní myšlení a kladení otázek a přemýšlení nad nimi.

Prostor

Využívána je hlavní přednášková místnost, v níž žáci sedí u čtyř stolů. Postupně u stolů trénují psaní, pastelkami vybarvují, píší načisto, přidělávají pečeť. Veškerá činnost se odehrává u stolu. Interaktivní tabule je využita pro obrázek držení kaligrafického pera.

Při používání interaktivní tabule se musí žáci natočit, protože k ní sedí zády. Na druhou stranu interaktivní tabule oživí jinak celkem ponuré místo – oživí ho barevností i světlem.

Pomůcky

Hlavní rekvizitou jsou násadková pera, s nimiž se žáci setkávají poprvé, a psaní inkoustem. Obojí je pro žáky velmi atraktivní. Naproti tomu papyru a pergamenu nevěnují příliš pozornost. Nejatraktivnější pomůckou je ovšem pečetidlo s Karlem IV. a Janem Amosem Komenským.

Reakce žáků

Žáci po celou dobu systematicky pracují. Je počítáno s rychlejšími i pomalejšími. Více se čeká na psaní násadkou, pastelkami si mohou dokreslit i doma. V určitých chvílích je naprosté ticho.

Reakce učitelů

Reakce učitelů byly pozitivní. V jednom případě, když se žáci usadili, se mě pan učitel vyděšeně zeptal: „*My se tu teď budeme dívat?*“ Paní učitelka navázala otázkou: „*Je tu kávovar?*“ Oba přišli až na konci programu a ptali se, jak to žákům šlo.

Plní program cíle?

Výstupy jsou definovány velmi obecně a volně. Ano, žáci rozvíjejí grafomotorické schopnosti psaním, kreativita a estetické cítění se rozvíjí barvením a iluminací. Nicméně do jaké míry je cíl splněn, je těžké vyhodnotit. Žákům je podobně jako u programu *Za tajemstvím papíru* a *Malý písař* ukázán kousek papyru a pergamenu. Zda je po ukázce materiálu splněn cíl „seznámení se“, je těžké říci. Naproti tomu seznámení s pečeti, kterou si mohou vyzkoušet vyrazit, i když jenom do modelíny, je jistě hlubší.

Náměty na zlepšení

Dílna je zaměřena více výtvarně, než historicky. Byla středověká škola jen o psaní? Dokáží si žáci představit, co je středověká škola? A nejsou kaligrafická pera pozdější, papír, pastelky také? Uměl Karel IV. psát? Kdo v té době uměl psát? Během psaní listin by se kromě výkladu dalo zapojit i podněcování žáků k vlastním otázkám: Překvapilo vás něco na písmu? Proč je glejt psaný v mužském rodě?

1.3.8 Závěry z analýzy stávajících edukačních programů

Během pozorování programů v muzeu jsem došla k několika závěrům. Závěry jsou formulovány postupně, jak byly na začátku položeny otázky:

1) Jak jsou programy prezentovány pro veřejnost?

Programy jsou na veřejnost prezentovány na webu, do škol se posílají informace emaily. Program je na webu popsán velmi široce, cíle nejsou moc specifikované, v některých případech i vágní (např. *Malý písař*, *Za tajemstvím papíru*).

2) Jaký mají scénář?

Scénář programů je podobný: probíhají v programové místnosti, je při nich hned od začátku využívána interaktivní tabule. Jedinou výjimkou je program *Z babiččiny a maminčiny aktovky*, který probíhá ve třídách stylizovaných do období první republiky a období tzv. normalizace a v další části expozice.

3) Které metody využívají?

Relativně velké množství programů je zaměřeno jako praktická dílna. Jsou to programy *Za tajemstvím papíru*, *Malý písař*, *Středověká škola*. Žáci jsou při nich většinou velmi spokojeni a patří mezi ty, které se nejvíce objednávají. Všechny tři programy jsou také zaměřené na psaní. Další pracuje s digitálními obrazy – *Pojď sem, dítě*, jiný je zaměřen na práci s texty – *17. listopad*. Během programů se nepracuje s objekty. Žáci nemají často prostor pro tvoření vlastních závěrů, diskuzi o složitějších otázkách a vlastní přemýšlení. Věci jsou jim většinou předávány jako hotové poznatky.

4) Jak programy využívají prostor, kde probíhají?

Odehrávají se v místnosti s interaktivní tabulí. Ač by kromě programu o *17. listopadu* stačil dataprojektor. Na tabuli se velmi často promítá, i kdyby to měl být pouze jeden obraz (např. *Malý písař*, *Za tajemstvím papíru*, *Středověká dílna*). Interaktivní tabule na druhou stranu místnosti dodává příjemné světlo. Nevýhodou místnosti je, že je celkem malá, pohodlně se do ní vejdou čtyři stoly. Pokud je žáků více jak dvacet čtyři,

musí být přistaven pátý stůl. Ten však stojí odděleně vzadu a na účastníky programu sedící u něj může být zapomínáno, při rozdávání věcí, při očním kontaktu. Také ve chvíli, kdy jsou studenti starší a vyšší, je pro ně náročné se vejít ke stolům a otáčet se k interaktivní tabuli.

5) Jaké používají didaktické pomůcky?

Nejčastější pomůckou, kterou žáci dostanou do ruky, je pero s násadkou a inkoust. Nejnáročnější program na přípravu pomůcek je *Za tajemstvím papíru*, kde se přímo vyrábí papír, a tudíž je potřeba dané věci pečlivě připravit a poté zase usušit a uklidit. V jednom programu se pracuje s textovými materiály, ve dvou se využívá mapa, v dalších dvou školní obrazy.

6) Na co žáci reagují pozitivně a na co negativně?

Žáci velmi dobře reagují na to, že si mohou něco odnést domů. Rovněž velmi dobře reagují, když se skrývá někde tajemství. Naopak je nevyzpytatelná délka programu, do kterého je zařazená práce s texty. Problematické se také jeví určení programů do široké věkové kategorie, kdy se sice slibuje upravení podle věku, není však upravena komunikace s žáky. Ti negativně reagují ve chvíli, kdy nejsou naplněny jejich základní potřeby, např. pocit sytosti. Velmi často to lektori řeší domluvou, kdy žáci budou mít přestávku na svačinu.

7) Co dělají během programu učitelé?

Učitelé reagují různě. Podle počtu objednávaných programů a reakcí učitelů jsou velmi spokojeni s dílnami. Programy jako *Pojď sem dítě* nebo *17. listopad* naopak ukončují dříve z časových důvodů. Učitelé většinou žáky sledují ze zadní části místnosti. Někteří pomáhají udržet pořádek, jiní zasahují připomínkami, když žáci neodpovídají na otázky, které by podle jejich názoru měli zvládnout. Velmi často se mnou diskutovali na různá témata ohledně školství a bylo patrné, že se chtějí vypovídat.

8) Splňuje daný program cíle, které jsou v popisu na webu muzea?

Cíle jsou formulovány velmi široce, není z nich vždy jasné, co se žáci přesně naučí. Stejně tak v rámci programu neprobíhá reflexe, z níž by vyplývalo, jestli cíle byly naplněny. U některých programů je velké množství cílů, takže nejsou ani příliš reálné.

9) Jak by bylo možné program zkvalitnit?

Z analýzy vyplynulo několik doporučení. Využít přednosti muzea, jeho sbírkový fond, učebnice, školní obrazy a pomůcky. V rámci zkoumání předmětů se nabízí metoda objektového učení, která s exponáty pracuje. Zároveň posílit propojující tendence mezi programem a muzejní expozicí. Program je často mířený na nižší ročníky, především první stupeň základních škol, v některých případech na druhý stupeň. V tomto případě a i v obecné rovině nejsou přesně definované cíle programu a ve většině případů není ověřováno, zda jsou cíle skutečně plněny. Některé programy vybízejí k aktualizaci témat, je tu možnost využít skutečnosti, že žáci přesně znají aktuální situaci ve školách a jejich přirozeného zájmu, jak to bylo dřív. Pomohlo by také mít strategii, jak komunikovat s učiteli, aby byly naplněny jejich cíle, neukončovali programy dříve a měli možnost na ně navázat ve škole.

Těmito principy jsem se řídila při vlastní tvorbě programů, abych zjistila, jestli jsou funkční. Proto jsou v následující kapitole zpracovány:

- analýza expozic věnujících se dvacátému století,
- metoda objektového učení,
- současný pohled na otázku zapojení učitelů do programu a možnosti evaluace programu
- práce s pracovními listy.

1.4 Muzejní expozice jako edukační médium

V rámci analýzy programů jsem si položila otázku, proč programy neprobíhají přímo v expozici a téměř se jí nedotýkají. Protože vnímám expozici také jako edukační médium, chtěla bych ji s edukačními programy propojit. Proč tedy není expozice při nich využívána? Jak ji zapojit?

Při analýze a zhodnocení expozice a při plánování programu na míru jsem vycházela z knihy Petry Šobáňové *Muzejní expozice jako edukační médium. Výzkum současných českých expozic*.⁴⁴ Využila jsem několik výzkumných otázek, jež se zaměřují na prostor expozice, který by se mohl stát prostorem pro edukační aktivity a místem inspirace.

Muzejní expozice je rozdělená do několika po sobě časově následujících témat. Cílem expozice bylo představit ucelený systém české vzdělanosti⁴⁵: *Počátky křesťanské vzdělanosti* (9. - 14. století), *Pražská univerzita a její mezinárodní význam* (2. pol. 14. století - poč. 15. století), *Zlatý věk humanismu* (15. - 16. století), *Zrod moderní pedagogiky* (15. - 17. století), *Světla a stíny baroka aneb Barokní most k modernímu vzdělávání* (17. - 1. pol. 18. století), *Odkaz J. A. Komenského (1592 - 1670) světu - vzdělávání pro všechny*, *Cesta k všeobecné gramotnosti* (18. století), *Vzdělávání novodobého národa* (přelom 18. a 19. století), *Tradice české vzdělanosti v 19. století*. Dvacátému století se věnují poslední tři části expozice rozložené do dvou místností: *Vzdělávání ve státě Tomáše Garriguea Masaryka* (1918 - 1938), *Vzdělanost a totalita* (1938 - 1989), *Demokracie a pluralita ve vzdělávání* (současnost). Vzhledem k tomu, že si pedagogické školy (a to nejen v rámci kombinovaného studia) sem chodí poslechnout přednášku o vývoji školství, za jejíž absolvování získávají zápočet,⁴⁶ můžeme říci, že původní cíl, představit historii českého školství uceleně v jedné dějové lince, alespoň někteří považují za dostatečně splněný.

Vytvářený program, pro nějž je analýza podkladem, bude zaměřen na 20. století, proto se budu dále věnovat pouze dvěma expozicím, jež se týkají období 1918-1989.

⁴⁴ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium. 2. díl, Výzkum současných českých expozic*.

⁴⁵ PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *Odkaz J.A. Komenského - tradice a výzvy české vzdělanosti Evropě: malý katalog expozice o dějinách školství*. Praha 2009, s. 4.

⁴⁶ Rozhovor s Magdalenou Šustovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.3.2016, uloženo v archivu autorky.

Pro analýzu jsem vybrala dvě oblasti, u nichž se domnívám, že budou dobrými vodítky při hledání odpovědi na tyto otázky:

- Z čeho se dá při přípravě edukačního programu vyjít?
- Na co se dá navázat?
- Co je potřeba doplnit?

První oblast se zaměřuje na téma expozic a jejich obsah:

- Jaká témata jsou představena v daných expozicích a co je jejich obsahem?
- Jaký typ objektů je v expozicích prezentován?
- Obsahují expozice dostatečné množství dostupných textových informací?
- Tvoří obsah expozice kromě exponátů i ilustrativní a informativní materiál, jakým jsou mapy, schémata, ilustrace nebo fotografie?
- Jsou v expozicích využity projekce filmů nebo jiná digitální média?
- Na jaké potřeby návštěvníka se expozice zaměřují? Na potřeby intelektuální, nebo spíše na potřeby duchovní, emocionální, případně sociální a relaxační?
- Jsou návštěvníkům k dispozici nějaké podpůrné informační materiály?⁴⁷

Další otázky směřují k fungování expozice jako edukačního média a hledají překážky, které brání jejich využití ve vzdělávání:

- Bylo zohledněno vzdělávací hledisko?
- Poskytuje muzeum či přímo expozice dostatečné pracovní podmínky pro vzdělávací aktivity?
- Existuje k současným expozicím nabídka edukačních programů?
- Jsou v expozici textové či jiné didaktické pomůcky?
- Jaké případné problémy provázejí snahu o lepší využití expozic pro vzdělávací účely?⁴⁸

⁴⁷ ŠOBÁŇNOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium. 2. díl, Výzkum současných českých expozic*, s. 19.

⁴⁸ Tamtéž, s. 21.

1.4.1 Témata a obsah expozice *Vzdělávání ve státě Tomáše Garrigue Masaryka*

V rámci oblasti *Vzdělání ve státě Tomáše Garrigue Masaryka* (dále TGM) je představeno několik témat. Témata jsou definována nadpisy textových tabulí. První část obsahuje obecný historický přehled zahrnující vznik Československa, humanismus Tomáše Garrigue Masaryka a veřejný život v Československu. Další část představuje pedagogické časopisy, první sjezd československého učitelstva, filiálky (pobočky obchodní společnosti) na tvorbu pomůcek, pokusné a reformní školy. Poslední část se věnuje budování moderního školství na Slovensku a v Podkarpatské Rusi.⁴⁹

Expozice obsahuje velké množství textů, tzn. pět plně popsaných panelů, doplněných obrázky: profesori Karlovy univerzity František Drtina a František Krejčí, titulní strany pedagogických časopisů, nabídky učebních pomůcek, obálky katalogu pomůcek, fotografie reformních učitelů, slovenské školní budovy. Textové informace na obrázcích jsou velmi malé. Nedají se přečíst texty konkurzů na učitele, nabídka učebních pomůcek je zas velmi vysoko pro pohodlné čtení, ukázky titulních stran pedagogických časopisů jsou tak malé, že lze sledovat jen grafiku. Silozpytný obraz od Josefa Klinky nemá žádný komentář, takže člověk místo didaktické stránky hodnotí spíše stránku vizuální. Dominantní je tedy pouze text. Fotografie, ilustrace, schémata a obrázky nemají vypovídající informační hodnotu z důvodů popsaných výše.

Kromě panelů jsou ve dvou vitrínách vystaveny exponáty. Exponáty se váží k panelům pouze časově. Je vystaven psací stroj, fotografie třídy z první republiky, několik vysvědčení a poté několik učebnic, většinou jde o učebnice počtů a o slabikáře.

V expozici nejsou využity projekce filmů ani digitální média. Také nejsou k dispozici žádné podpůrné materiály, které by pomohly se v dané expozici vyznat, nebo prohloubit texty.

⁴⁹ Záběry z expozice *Vzdělání ve státě T. G. Masaryka* v příloze č. 6 a 7.

1.4.2 Expozice Vzdělávání ve státu Tomáše Garrigue Masaryka jako edukační médium

Tato část expozice neumožňuje konání vzdělávacích aktivit pro větší skupiny žáků. Místnost, kde je expozice umístěna, je velmi malá, nepravidelného tvaru, opticky rozdělena rohem. K období, které tato expozice přibližuje, Muzeum nabízí jediný program, *Z babiččiny a maminčiny aktovky*.

Při průchodu celou expozicí lze využít pracovní listy. K období první republiky je v listu pro první stupeň základní školy pouze otázka, jakou známku měl Edvard Beneš na vysvědčení z tělocviku. Pro druhý stupeň a střední školu v tomto období není žádná otázka.

1.4.3 Témata a obsah expozice Vzdělanost a totalita

Expozice *Vzdělanost a totalita* je určována lety 1939-1945 a 1948-1989. Expozice se zaměřuje hlavně na potřeby intelektuální, má však potenciál působit i silně emociálně vzhledem k tématům, které prezentuje. Textové panely se snaží představit celé období od roku 1938 do roku 1989.⁵⁰

První tabule popisuje historický kontext, kde se snaží na jednu stranu rozlišit, na druhou stranu propojit nacismus a komunismus. Tabule kromě textu obsahuje obal knihy Kamila Krofty *Nesmrtelný národ*⁵¹ a titulní stranu *Večerního Českého Slova* ze čtvrtka 22. září 1938 a mapu „*zmračeného Československa*“⁵² z 29. září 1938 včetně zaznamenaných i pozdějších událostí (vč. Slovenského štátu). Mapy jsou i na dalším panelu, první mapa Evropy pod německou nadvládou 1939-1941, druhá mapa poválečné Evropy s vyznačením satelitních států pod sovětským vlivem.

Panel *Pod vládou hákového kříže* představuje hlavní cíl, likvidaci českého národa. V závěru poukazuje na symbol kolaborace – Emanuela Moravce, který řídil *v letech 1942-1945 resort školství a národní osvěty, zodpovídal za okleštění českého*

⁵⁰ Záběry z expozice *Vzdělanost a totalita* v příloze č. 8-10.

⁵¹ KROFTA, Kamil. *Nesmrtelný národ: od Bílé hory k Palackému*.

⁵² MIDDLETON, Haydn, ed. a Derek HEATER, ed. *Atlas moderních světových dějin*.

školsství a propagoval převýchovu mládeže i celého českého národa v duchu německého nacismu. Text je doplněn oznámením o popravách po atentátu na Reinharda Heydricha, dobovými agitačními plakáty šířícími nacistickou ideologii v českém jazyce. Fotografie zobrazují Adolfa Hitlera na Pražském hradě v roce 1939, Josefa Pfitznera, profesora historie na Německé univerzitě v Praze, jednoho z tvůrců nacistické kulturní politiky v českých zemích, pochod německých studentů k uvítání Adolfa Hitlera na Pražském hradě 15. března 1939, školu v Lidicích, Lidice před a po zničení, Pinkasovu synagogu jako památník se jmény obětí holokaustu z Protektorátu Čechy a Morava.

Čtvrtý panel představuje pasivní rezistenci a první projevy odporu a poukazuje na to, že *„naprostá většina českého obyvatelstva věřila, že Němci válku prohrají, a snažila se přežít. Z vědomí, že nacismus je jen přechodné období hrůzy, vycházeli i učitelé, kteří se snažili ve svých žácích udržovat ducha vlastenectví a optimismu.“* Na hlavní části panelu je nastíněna otázka 17. listopadu a zavření českých vysokých škol. Text doprovází i fotografie promoce českých lékařů na Oxfordské univerzitě. Je zde také fotografie Jana Opletala, jeho úmrtní oznámení, fotografie z pohřbu a vyhláška o uzavření českých vysokých škol doplněná fotografií vstupní brány do koncentračního tábora Sachsenhausen.

Pátý panel představuje nacistickou perzekuci českého školství. Rozšiřování povinné němčiny, zakázání a cenzurování učebnic, nežádoucí předměty, snižování počtu škol všech stupňů, zabírání školních budov pro potřeby armády, odchody na nucené práce. Nastiňuje výuku židovských dětí v Terezíně a perzekuci českých učitelů. Text je doplněn ukázkou partitury opery Brundibár, fotografií brány s nápisem *Práce osvobozuje*, učebnice *Stručné dějiny Říše*⁵³, výňatek ze školní kroniky – oslava 51. narozenin Adolfa Hitlera a fotka české školy proměněné v německá kasárna.

Šestý panel, nazvaný *Osvobození a obrat*, ukazuje, že nacistická výchova vedla k opačnému účinku a vyvolávala odpor vůči všemu německého, což vyústilo v účast studentů ve složkách domácího odboje, při květnovém povstání a při odsunu. Jednou větou představuje Přemysla Pittra jako humanistu a křesťanského pacifistu, který pomáhal dětem bez rozdílu a za všech okolností. Texty jsou doplněny fotografií Přemysla Pitry a židovských dětí na zámku Štířín a také vzpomínkou paní Magdy Bar-

⁵³ *Stručné dějiny Říše: učebnice dějepisu pro žactvo škol hlavních a nejvyššího stupně škol obecných.*

Or z Izraele, kterou zachránil. Dolní dvě fotky prezentují prezidenta Edvarda Beneše s učiteli v roce 1945.

Sedmý panel představuje sovětizaci společnosti a výchovy. Ukazuje, že oficiálním cílem vzdělávání se stala výchova mladých komunistů, kteří měli přijmout marxistický „vědecký světónázor“, a to prakticky povinně. Hlavní cizí jazyk byla ruština. Změnu přinesl koncept jednotné školy, od roku 1953 jedenáctiletá střední škola, od roku 1954 učňovské školy. Obrázky představují *Pedagogiku*⁵⁴ Otokara Chlupa, který tu má také fotografii, dále pak Zdeňka Nejedlého, první stranu školského zákona o jednotné škole⁵⁵ a také první stranu učebního plánu s osnovami z července 1948, fotografii z politického školení univerzitních učitelů a sovětského propagandistu přednášejícího vysokoškolským učitelům.

Osmý panel nastiňuje téma studentského hnutí vznikajícího od poloviny 60. let, dále pak události na strahovských kolejích, návrat Jana Patočky na univerzitu, okupační stávky v Olomouci a Praze. Představuje také oběť Jana Palacha a Jana Zajíce. Následně přibližuje Palachův týden v lednu 1989 jako signál k odporu, který trval dalších deset měsíců a vyvrcholil 17. listopadu. Listopadové události prezentuje jako otevření nové epochy českých dějin.

Poslední panel představuje *Vzdělání proti totalitě*, na němž je napsáno, že „uzavřenost země působila protichůdně a zvyšovala hodnotu vzdělání, protože v prostředí, které nenabízelo mnoho možností, poskytovala škola, amatérská umělecká činnost, soustavná četba a jiné formy vzdělání smysluplnější náplň života“. Učitelé byli ovlivněni dobou první republiky, demokratickými tradicemi a myšlením pražského jara. Zmiňuje politické čistky po únoru 1948 a po srpnu 1968. Na vysokých školách probíhal originální vědecký výzkum. Doplněno obrazy: průmyslová škola elektro vakuové a polovodičové techniky, didaktické vyučování na pedagogické fakultě, školní výstavka, publikace v lidových školách umění, děti při hudební výchově, pražské jaro – tanky před Národním muzeem, dva sborníky z konference *Věda v období normalizace*⁵⁶ z roku 2000 a 2001.

⁵⁴ CHLUP, Otokar. *Pedagogika: úvod do studia*.

⁵⁵ *Zákon o základní úpravě jednotného školství (Školský zákon)*. 1948. *Sbírka zákonů republiky Československé*, č. 95/1953.

⁵⁶ KOSTLÁN, Antonín, ed. *Věda v Československu v období normalizace (1970-1975): sborník z konference, (Praha, 21.-22. listopadu 2001)*.

V expozici jsou také prezentovány školní obrazy z 2. poloviny 20. století, vystavené vedle učebnic z protektorátu: *Mladý počtář*⁵⁷ se zamazaným německým textem na úvodní stránce, *Fyzika*⁵⁸, kde bylo přelepeno slovo československý na český, nic však z toho žáci nemohou vidět, je to příliš vysoko. Ve stejné vitrině vztahující se k protektorátu je dopis Jana Uhera. Další dopisy jsou Zdeňka Vrby, také vězněného. Ještě níže jsou *Stručné dějiny říše*⁵⁹, začerněná úvodní strana učebnice. Dole na zemi jsou současné publikace na toto téma: *Pevnost nad propastí*⁶⁰, *Vzdělávání židovských dětí v ghettu Terezín*⁶¹.

Ve skle pod panely *Sovětizace společnosti a výchovy* je vysvědčení z roku 1945/6, čítanka pro obecné školy z roku 1946, zoologie⁶² - vše jen úvodní strana. Otevřená je čítanka pro 1. třídu středních škol, diplom za vzorný úklid okolí, pásek „Bud' připraven“ a pionýrský šátek se znakem, obojí nekomentováno. Ve spodní části na zemi je pět čítanek, jen dvě otevřené, jsou z let 1950 a 1951.

Na starém stole je nefunkční psací stroj značky Consul, Slovník spisovného jazyka českého⁶³, Průvodce protektorátní Prahou⁶⁴, knihy Českoslovenští političtí vězni⁶⁵, Mocným navzdory⁶⁶, monografie o Zdeňku Nejedlém⁶⁷. Na školní lavici je nefunkční pomůcka se zvonkem a žárovkou. Zvláště několik slovníků působí, jako když je někdo neměl kam dát.

Expozice obsahuje velké množství textových panelů, ale texty přeskakují od jednoho tématu ke druhému, což je uvedeno v předchozím popisu. V rámci zjednodušování také dochází až ke zkreslení informací.

Kromě textových panelů tvoří obsah expozice i ilustrativní materiál, již výše zmíněné mapy. Schéma zde žádné není, bylo by vhodné např. k doplnění panelu o školách v 2. pol. 20. století a ke srovnání s naším současným systémem. Ilustrace zde

⁵⁷ *Mladý počtář: početnice pro 5. postupný ročník škol s českým jazykem vyučovacím.*

⁵⁸ PETÍRA, Stanislav, ed. a Mikuláš ŠMOK, ed. *Fysika pro nižší školy střední.*

⁵⁹ *Stručné dějiny Říše: učebnice dějepisu pro žactvo škol hlavních a nejvyššího stupně škol obecných.*

⁶⁰ MAKAROVA, Jelena Grigor'jevna. *Pevnost nad propastí: já, děcko bloudící?: děti a učitelé v terezínském ghettu 1941-1945.*

⁶¹ KASPEROVÁ, Dana. *Výchova a vzdělávání židovských dětí v protektorátu a v ghettu Terezín.*

⁶² BARTOŠ, Emanuel, Jaroslav KRAMÁŘ a Vladimír J. A. NOVÁK. *Zoologie.*

⁶³ HAVRÁNEK, Bohuslav, ed. *Slovník spisovného jazyka českého. 1. díl., A-M.*

⁶⁴ PADEVĚT, Jiří. *Průvodce protektorátní Prahou: místa - události - lidé.*

⁶⁵ BOUŠKA, Tomáš, ed., Micha LOUČ, ed. a Klára PINEROVÁ, ed. *Českoslovenští političtí vězni: životní příběhy.*

⁶⁶ PAŽOUT, Jaroslav. *Mocným navzdory: studentské hnutí v šedesátých letech 20. století.*

⁶⁷ KŘEŠŤAN, Jiří. *Zdeněk Nejedlý: politik a vědec v osamění.*

žádné nejsou, ale je tu velké množství fotografií. Některé z fotografií jsou velmi vysoko a malé. Další fotografie by si zasloužily podrobnější popis, který by uvedl do kontextu – např. fotografie Edvarda Beneše s učiteli v roce 1945. Své místo by tu jistě našly také zaznamenané vzpomínky pamětníků.

V expozici není využita projekce filmů ani jiná digitální média. Výjimkou je dotykový panel s vysvědčeními různých lidí. Nicméně panel neumí správně zobrazit českou abecedu, takže člověk přemýšlí, kdo je to Hus k Augustin. Bylo by dobré u zobrazených vysvědčení vysvětlit, proč najednou mají žáci špatné známky v letech 1943, a podobně. Obecně by bylo vhodné vysvědčení komentovat více, než pouze uvést, že je to unikátní soubor.

1.4.4 Expozice „Vzdělanost a totalita“ jako edukační médium

Expozice, kde je do jedné místnosti vměstnáno období 1938-1989, neumožňuje ani příliš mnoho prostoru pro vzdělávací aktivity. K dané expozici tematicky existují tři edukační programy: Pro děti z prvního stupně program *Z babiččiny a mamínčiny aktovky*, pro druhý stupeň a střední školy programy *Listopad 1939-1989* a *Přemysl Pitter*. V expozici nejsou přímo využity didaktické pomůcky. Školní obrazy bez jakéhokoli kontextu jsou pouze exponátem, ne didaktickou pomůckou. Podobně na tom je nefunkční psací stroj i nefunkční fyzikální pomůcka s nejasným účelem.

Dětským návštěvníkům jsou k dispozici pracovní sešity.⁶⁸ Pracovní sešity mají žáky provést expozicí a pokládat otázky, na něž mají žáci hledat v expozici odpovědi, a zapisovat je do nich. Pracovní listy jsou rozdělené na tři věkové kategorie: první stupeň, druhý stupeň a odpovídající ročníky víceletých gymnázií a střední školy. Žáci prvního stupně zde nemají jedinou otázku. Žáci druhého stupně mají otázek několik:

- Jaký obor studoval Jan Opletal, postřelený během demonstrace 28. října 1938?
- Kdy byly uzavřeny české vysoké školy?
- K jakému účelu byly nacisty využívány některé školní budovy?
- Který cizí jazyk se povinně vyučoval v letech 1948-1989?

⁶⁸ Fotografie pracovních sešitů je v příloze č. 4 a 5.

Pro studenty středních škol jsou pak určeny tři otázky:

- Symbolem kolaborace v době německé okupace se stal protektorátní ministr školství. Jak se jmenoval?
- Dopln tabulku: kdy, kde, kdo, co.
- Který cizí jazyk se povinně vyučoval v letech 1948-1989?

Všechny otázky rozvíjí pouze základní kognitivní dovednosti, nijak více nerozvíjejí myšlení. Dá se na ně odpovědět jedním slovem.

1.4.5 Shrnutí z expozic věnujících se 20. století

Během analýzy expozice jsem pozorovala návštěvníky, kteří jí procházejí. Dospělí návštěvníci se podívají zběžně na panely, nahlédnou do vitríny, většina z nich si prohlédne pár školních obrazů, zabloudí okem na zvláštní fyzikální pomůcku a odcházejí. Žáci danou expozici většinou ani nestihnou, pracovní listy už mají vyplněné, nebo téměř vyplněné, ještě než dojdou do posledních místností. Jsou doprovázeni učitelovými slovy: *„Na nic nesahat, stát a dívat se. Vždyť jsem vám to několikrát říkala a nebudu už to opakovat!“*

V expozici není jasné, jaké má dílčí edukační cíle, a je tedy otázkou, zda je plní. Důležitý je však hlavní cíl, udržet chronologickou osu. Ale provede Muzeum návštěvníka skutečně celou historií školství? Neztratí ho někde u jezuitského školství? Pokud bychom chtěli expozici zapojit do edukačních programů, prostor, panely s texty a objekty se nedají při přípravě ani realizaci edukačních programů z výše uvedených důvodů příliš využít. Expozice má své limity. Ty shrnuje kurátorka knihovnických sbírek a realizátorka edukačních programů Magdalena Šustová: *„V expozici jsou hlavně texty, je to neštěstí, ale je to něco, s čím my nehneme. Chtělo by to vymyslet úplně nový koncept, ale pořád je nebezpečí, že akademici vytvoří zas jen panely. Ted' do toho nemůžete šáhnout, abyste to předělala. Není místo tam něco nacpat, pokud se dají dva panely pryč, tak se to celý zřítí. Ideální by byla nová koncepce a předělat to. Je to jen věc peněz, celé to předělat.“* Nové expozice jsou otázkou mnoha let. Navrhuji několik cest, jak propojit expozici s edukačními programy:

- Upravit expozici tak, aby ji mohli využít žáci, kteří se účastní programů. Je v ní pár věcí, jejichž malá úprava by tomu mohla pomoci, např. zpřístupnění fotografických materiálů, které jsou na tabulích tak, aby byly v dostatečné velikosti a čitelné. Dovysvětlit pojmy použité na tabulích, např. reálka, pokusná škola, atp. schématem tehdejší vzdělávací soustavy, které by zobrazovalo návaznost jednotlivých typů škol.
- V činnosti Muzea jsou patrné důrazy na některá témata (Přemysl Pitter a Olga Fierzová, vysvědčení v proměnách času, sbírka školních obrazů)⁶⁹, která odrážejí jeho silné stránky, sbírkový fond, ale tyto důrazy nejsou patrné ve stálé expozici.⁷⁰
- Také by pomohlo expozici trochu upravit, aby nevypadala jako skladiště nepotřebného materiálu (rozbitý psací stroj, rozbitá učební pomůcka, Slovníky spisovné češtiny...).
- Propojit expozici s prostorem, v němž jsou ukázkové třídy.
- V neposlední řadě využít otázek v pracovních listech. Ve dvou typech pracovních listů je otázka směřující k povinnému jazyku – ruštině. Bylo by užitečnější, kdyby žáci pouze nehledali na jednom panelu ruštinu, ale mohli si vyzkoušet azbuku používat.⁷¹

Vědoma si toho, že *„expozice je pro muzejní edukaci stěžejním faktorem – je totiž vyjádřením, transformací určitého obsahu a způsob této transformace ovlivňuje to, zda a jakou měrou se expozice stane pro návštěvníka zdrojem vědění a formativních zkušeností,*“⁷² se pokusím expozici oživit. Aby učitelé mohli žákům říkat: *ano, zde si můžeš sednout, toto si můžeš vyzkoušet.* V této chvíli přibyl další cíl, vytvořit edukační prvky do expozice.

⁶⁹ Tato témata vyvozují jednak ze zapůjčovaných výstav, prezentace na webových stránkách, prodejní literatury u pokladny, výzkumných projektů v muzeu.

⁷⁰ Fotografie informací o Přemyslu Pittrovi a Olze Fierzové v expozici v příloze č. 11.

⁷¹ Inspirovala jsem se žáky jedné střední školy, kteří řešili poslední otázku v pracovních listech. *„Tak jaký jazyk to byl? Němčina?“ Jiný odpovídá: „Ruština?“ „Já nevím, hledat se mi to nechce, napiš tam třeba němčina.“*

⁷² ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium. Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace*, s. 11.

2 Metoda objektového učení

Během analýzy muzejních programů jsem si všimla, že při edukačních programech nejsou téměř využívány muzejní artefakty. Je to záměrem? Magdaléna Šustová odpovídá: „*Je fakt, že jsem dělala hlavně výtvarné dílny, tam mě to vypadlo. Trochu problém je stálá expozice, kde tato rovina v expozici také vypadla. Výstavu připravovali odborní historikové, kteří předměty chápali jako ilustrační věc k textu.*“ Nicméně je v plánu upravit program *Z babiččiny a mamínčiny aktovky* tak, aby zohledňoval objektové učení. „*V podstatě by děti byly rozdělené na skupinky, každá by dostala fotku předmětu rozstříhanou na puzzle. Budou ji muset složit a předmět najít v expozici a vypátrat, co hledaly, k čemu to je, jak to vypadá. Tak to je velká inovace. Předměty v expozici spojíme se značkami: globus bude mít hvězdičku, počítadlo trojúhelníček. Tyto předměty budou zjednodušeně nakreslené ve vybarvovánkách. Děti je budou muset najít v expozici, nakreslit, že globus má hvězdičku, počítadlo trojúhelníček. Nakonec si děti sednou a předmět si budou moci vybarvit a dozdobit. Jinak zatím s tím moc nepracujeme, ale do budoucna víme, že je to cesta, která nám chybí, a musíme ji při dalších programech zapojit.*“⁷³ Abych pomohla muzeu tento cíl naplnit a také, abych práci s objekty připravila i pro starší žáky, vybrala jsem si metodu objektového učení jako východisko pro návrh nových edukačních programů.

Objektové učení je považováno za základ muzejní pedagogiky.⁷⁴ V zahraniční literatuře je pozitivně hodnoceno pro svoji schopnost inspirovat, informovat, uchvátit, vzdělávat, získávat konkrétní znalosti ve specifických výukových předmětech, ale také pomáhá k rozvoji obecnějších a přenositelných dovedností jako je komunikace a týmová práce.⁷⁵ Tato kapitola se tedy bude věnovat objektovému učení, neboli object-learning, learning from objects⁷⁶, object-based learning⁷⁷, object-teaching⁷⁸, object

⁷³ Rozhovor s Magdalenou Šustovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.3.2016, uloženo v archivu autorky.

⁷⁴ JAGOŠOVÁ, Lucie, and Lenka MRÁZOVÁ. “Objektové učení jako základ muzejní didaktiky”. In *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PDF UP v Olomouci 6.5.2008*, s. 225.

⁷⁵ CHATTERJEE, H. J. “Object-Based Learning In Higher Education: The pedagogical power of museums.” *University Museums and Collections Journal*, 3: 179-181.

⁷⁶ DURBIN, Gail, Susan MORRIS, and Sue WILKINSON. *A teacher's guide to learning from objects*.

⁷⁷ CHATTERJEE, H. J. “Staying Essential: Articulating the value of object based learning”. Online, 1-7. publicus.culture.hu-berlin.de/umac/pdf07/Chatterjee_07.pdf.

centred learning⁷⁹, jak je různě nazýváno v anglofonních zemích. Do češtiny je překládáno jako slovní spojení objektové učení, což směřuje jak k procesu, tak i výsledku činnosti.

Cílem této kapitoly je představit blíže metodu objektového učení a její návaznost na konstruktivistickou pedagogiku a nastínit základní dilemata, s nimiž se můžeme při využití objektového učení v praxi setkat.

2.1 Základní teorie objektového učení

Podle Eilean Hooper-Greenhill předznamenal definici objektového učení již Tomáš Akvinský: „*Lidské poznání je silnější ve vztahu ke smyslům, [...] je přirozené, že člověk dosahuje myšlení skrz smysly, všechno naše poznání přes smysly začíná.*“⁸⁰ Francis Bacon v 17. století pak podle citované autorky odmítal všechny informace, jež nemohly být ověřeny přímým studiem objektů. Baconovy myšlenky do vzdělání aplikoval Jan Amos Komenský. Za přirozený postup učení považoval začínat pozorováním. Nikoli pouhým slovním popisem věcí, který známe i z dnešní školy, ale fyzickým pozorováním, protože to, co je viděno, zůstane v paměti déle. Při pozorování je potřeba využít co nejvíce smyslů. Teprve po získání smyslových vjemů doporučuje Jan Amos Komenský zapojit paměť, následně porozumění a nakonec vlastní úsudek, který dovoluje vyvodit závěry z učení.⁸¹

První promyšlené propojení muzea a učení bylo podle Eilean Hooper-Greenhill uskutečněno koncem 18. století v pařížském Louvru. Vstup byl zdarma, katalogy psané z pohledu návštěvníka byly přeloženy do několika jazyků. Muzeum se v tomto případě stalo nástrojem veřejného vzdělávání. Pro představu: návštěvníci se mohli v časech vskutku revolučních zamýšlet například nad rozdílem mezi nevolníky a občany.

⁷⁸ BUSSE, F.: Object-teaching – principles and methods; Calkins, N., A.: *American Journal of Education*, 30: s. 471-450.

⁷⁹ PARIS, S. G.: Perspectives on Object-Centred Learning in Museums.

⁸⁰ HOOPER-GREENHILL, Eilean. "Museum Education". In *Manual of curatoship. a guide to museum practice*, str. 671.

⁸¹ Tamtéž, s. 671.

Francouzského příkladu následovala muzea v Německu, ve Velké Británii a dalších zemích.⁸²

Sbírký názorných předmětů vznikaly také ve školách, aby zajistily potřebné objekty pro výuku. Ty byly významnou složkou školní výbavy v 19. století, ale reálná učební činnost, zvláště ve vyšších ročnících, směřovala především k paměťovému osvojování textů. Snahu o změnu, podpořenou pedocentrickými pragmatickými teoriemi, formuloval mimo John Dewey. Známy je zejména jeho požadavek zřídit ve škole muzeum, které by se stalo centrálním bodem školní výuky. Muzeum chápal jako akumulovanou zkušenost celého lidstva, tedy nenahraditelný zdroj lidského vědění.⁸³

2.2 Konstruktivistická pedagogika

Objektové učení – jako aktivní výstavba poznatku - se opírá o konstruktivistickou pedagogiku.⁸⁴ Konstruktivisticky založená pedagogika vychází z předpokladu, že významy a hodnoty věcem připisujeme v procesu poznání.⁸⁵ Rovněž v první fázi poznávacího procesu, který probíhá v muzeu, tak pracujeme s předběžnými koncepty (prekoncepty), s nimiž žáci do muzea přicházejí.⁸⁶ Využívání dosavadních zkušeností a poznatků, kterými již žáci disponují, je nezbytné i proto, aby si žák dokázal nové poznatky efektivně osvojit.⁸⁷ V procesu učení totiž dále dochází ke vzájemné konfrontaci jednotlivých představ žáků a také ke konfrontaci s tím, co o dané věci vědí z hlediska odborného poznávání, jež zde reprezentuje a zprostředkovává muzeum.⁸⁸ Úkolem lektora programu je pak zasvětit žáky současně do studovaného tématu

⁸² HOOPER-GREENHILL, Eilean. 1992. "Museum Education". In *Manual of curatoship. a guide to museum practice*, s. 671-672.

⁸³ DOLÁK, Jan et al. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*, s. 8.

⁸⁴ BRABCOVÁ, Alexandra. "Objektové učení". In *Brána muzea otevřená*, s. 382.

⁸⁵ PARKAN, František a kol. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 21.

⁸⁶ BRABCOVÁ, Alexandra. "Objektové učení". In *Brána muzea otevřená*, s. 382.

⁸⁷ ŠTECH, Stanislav. "Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb brána mysli otevřená". In *Brána muzea otevřená*, s. 72.

⁸⁸ BRABCOVÁ, Alexandra. "Objektové učení". In *Brána muzea otevřená*, s. 382.

i do metod poznávací práce. Respektuje tím skutečnost, že poznatek-výsledek je neodlučitelně spjat s poznatkem-procesem.⁸⁹

Z konstruktivistické pedagogiky podle Stanislava Štecha vyplývá pro objektové učení několik zásadních bodů. Vychází a navazuje na dosavadní zkušenosti žáků, které si mohou vybavit nejen pohledem na předmět, ale i jeho zkoumáním dalšími smysly. Těží z různorodosti individuálních žákovských zkušeností a podporuje proto samostatné přemýšlení žáků, stejně jako vzájemnou diskusi mezi nimi, objektové učení má badatelský charakter. Žáci se tak seznamují nejen s výsledky odborného poznání, ale rovněž cestami, které k němu vedou. Cílem není si jen osvojit poznatek, ale i základy pracovních postupů – sběr dat a informací, jejich dokumentace, správné třídění a interpretace, prezentace informací a další.⁹⁰

Jakou roli hraje v procesu objektového učení lektor edukačního programu? Lektor musí především přesně vědět, co si mají žáci osvojit – sleduje cíle programu navazující na vzdělávací programy. Za druhé pomáhá žákům, aby si uvědomili svoje prekoncepty, jež lze vyvolat různými způsoby, např. prací s konkrétním předmětem. Poté musí vytvořit vhodnou výukovou situaci (včetně prostorového a časového uspořádání, výběru materiálu i pomůcek) a dbát na to, aby všechny uvedené prvky co nejvíce vyhovovaly hlavnímu cíli. Na závěr musí lektor vyhodnotit, jak bylo dosaženo cílů, zda byly překonány hlavní poznávací překážky.⁹¹ Při objektovém učení je důležité, že lektor musí koordinovaně postupovat po dvou liniích: vybrat nejvhodnější artefakt a činnost s ním, ale také podporovat žáky a nabízet vhodné interpretace – probíhá tedy proces, jenž je jednak zprostředkován předmětem a jednak druhou osobou.⁹²

Při objektovém učení jsou pozorovány a zkoumány různé aspekty předmětu, přičemž se zároveň aktivizují různé úrovně myšlení.⁹³ Položit správnou otázku je označováno za podstatu vyučování, správná otázka může vytvořit most mezi vyučováním a učením se. Ve školách se velmi často používají otázky, které ověřují vybavování znalostí. Monopol na otázky má často v rukou učitel. Avšak při objektovém učení se žáci učí sami otázky pokládat a hledat na ně odpovědi.

⁸⁹ ŠTECH, Stanislav. "Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb brána mysli otevřená". In *Brána muzea otevřená*, s. 72.

⁹⁰ Tamtéž, s. 72-74.

⁹¹ Tamtéž, s. 75-80.

⁹² Tamtéž, s. 84.

⁹³ HAVLŮJOVÁ, Hana, Jaroslav NAJBERT a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 79.

Správně kladené otázky směřují k různým kognitivním cílům. Pro lepší uchopení lze použít Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů. Otázky směřující k vyšším kognitivním cílům jsou například podle Roberta Fishera následující: *Co si o tom myslíš? Podle čeho hodnotíš? Co bys navrhol? Jaké jsou pro to důkazy?* Otázky směřující k nižším kognitivním schopnostem potom: *Jaké jsou další příklady? Co to znamená? Kdo? Kde?* Účinná strategie obvykle začíná kladením otázek, které směřují na nižší kognitivní schopnosti, a poté přechází na otázky těžší. Nejen při výuce, ale také v průběhu muzejního programu je proto vhodně začít u otázek vyžadujících znalost a vybavení si odpovědi a pokračovat k otázkám vyžadujícím porozumění, aplikování informací, analyzování, syntetizování a hodnocení.⁹⁴ Ale i obyčejná otázka zkoumající znalosti může v sobě podle Roberta Fishera skrývat vyšší kognitivní potenciál: *„Dobrá otázka vyvolá neklid v mysli. Provokuje myšlení, hledání vysvětlení. Dobré otázky bývají nesnadné, málokdy založené na jistotě a žádají uvážlivou odpověď s otevřeným koncem. Jsou produktivní, protože vytvářejí něco nového.“*⁹⁵

Jak povzbudit žáky, aby sami dovedli účinné otázky pokládat? Robert Fisher navrhuje dva způsoby. Být vzorem a předvádět, jak se ptát, prostřednictvím myšlení nahlas a kladením dobrých otázek. Druhým způsobem je cenit si příležitosti a poskytovat žákům prostor, aby mohli sami klást otázky.⁹⁶

2.3 Kladení otázek

*„Objektové učení vychází z faktu, že každý, i ten nejobyčejnější předmět denní potřeby může člověku poskytnout mnoho zajímavých informací.“*⁹⁷ Klíčový je úhel pohledu.⁹⁸ Stačí přijít do muzea a sednout si do staré školní lavice: Je pohodlná? Proč? Proč není? Z čeho je vyrobená? Jak to víte? Proč si myslíte, že byly zvoleny právě tyto materiály? Jak lavice voní? Co vám o ní pachy říkají? Byla někdy opravovaná? Proč? Je čistá? Kdo

⁹⁴ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*, s. 30.

⁹⁵ Tamtéž, s. 31-32.

⁹⁶ Tamtéž, s. 36-37.

⁹⁷ JAGOŠOVÁ, Lucie, Lenka MRÁZOVÁ. „Objektové učení jako základ muzejní didaktiky“. In *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PDF UP v Olomouci 6.5.2008*, s. 234.

⁹⁸ DURBIN, Gail, Susan MORRIS, and Sue WILKINSON. *A teacher's guide to learning from objects*.

jí čistil a čím? Je vyzdobená? Jak ladí do třídy? Hodí se k něčemu v místnosti? Byla to jediná, která byla k dispozici, nebo je jich více? Odkud pochází? Čím se liší od ostatních lavic? Nebo je stejná? Projed'te prsty po té lavici. Mění se nějak odpovědi na předchozí otázky?⁹⁹

Prohlížení, zkoumání a manipulace s artefaktem je první částí jeho analýzy. Z tohoto procesu by měla vyplynout celá řada otázek, které se dají řadit do několika skupin podle aspektů, jimiž se zabývají. Jedno z řazení navrhuje publikace britských autorů a *Teacher's guide to learning from object*: fyzické vlastnosti, konstrukce, funkce, design, hodnota.¹⁰⁰ Toto rozdělení otázek je inspirací pro další kapitoly a dává jim strukturu. Každá z oblastí nabízí specifické typy otázek. Protože pochopení širší kategorií je velmi důležité, budou zde podrobněji rozebrány.

Různé publikace uvádějí další možnosti, jakým způsobem nad otázkami přemýšlet. Zobrazují je do myšlenkových map, či používají různé tabulky. Lze se inspirovat např. u Eilean Hopper-Greenhill¹⁰¹, jejíž myšlenkové mapy otázek byly přeloženy do češtiny Alexandrou Brabcovou.¹⁰² Syntéza mnoha jejích reinterpretací je uvedena v kolektivní monografii *Paměť a projektové vyučování v dějepise*¹⁰³.

2.3.1 Fyzické vlastnosti

Při pozorování objektů je dobré začít fyzickým vzhledem. Důvodů je několik. Pracujeme zde s prvním dojmem. První dojem je součástí našeho poznávání světa. Jaká je lavice? Obyčejná, dřevěná, stará, poškrábaná... Až při dalším zkoumání můžeme zjistit, že to byl jen počáteční názor a můžeme ho dále upravovat. Měli bychom také zapojit všechny smysly, zrak, hmat, čich, sluch, chuť – u chuti můžeme polemizovat, jestli je vhodné ji využít (a rozhodně často není praktické či bezpečné předměty ochutnáváním zkoumat). Využití maximálního počtu smyslů nám umožní seznámit se s předmětem a díky tomu se nám s ním bude lépe pracovat.

⁹⁹ DURBIN, Gail, Susan MORRIS a Sue WILKINSON. *A teacher's guide to learning from objects*, s.7.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 7.

¹⁰¹ HOOPER-GREENHILL, Eilean. "Museum Education". In *Manual of curatoship. a guide to museum practice*, s. 672-674.

¹⁰² BRABCOVÁ, Alexandra. "Objektové učení". In *Brána muzea otevřená*, s. 555-556.

¹⁰³ HAVLŮJOVÁ, Hana, NAJBERT, Jaroslav a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 78.

Co všechno nás může zajímat, pokud zkoumáme fyzické vlastnosti předmětu? Zkoumáme vůni, zápach, hladký nebo hrubý povrch, jemné změny barvy, hmotnost. Vydává předmět zvuky? Je slyšet? Jakou má barvu? Jaký má tvar? Jak je veliký? Z jakého je materiálu? Z přírodního, nebo umělého? Je opotřebovaný? Je opravovaný? Proměňoval se v průběhu času? Má nějaké další kusy přidané nebo odebrané? Skládá se z jedné části, nebo má částí více? Je kompletní? Nebo už jde jen o zlomek většího celku?

Zvlášť u posledních tří otázek je možné se zastavit. Které části tohoto předmětu mohly zaniknout? Proč se nedochovala barevnost omítky? Proč chybí zrovna tato část sochy? Zde už se nejedná o dotazy směřující k nižším kognitivním schopnostem, jako je zapamatování, ale k vyšším úrovním kognitivní domény. Ani odpověď na otázky směřující ke zkoumání fyzických vlastností objektu nemusí být nutně samozřejmá. Lze to ukázat na příkladu materiálu: zkoumáme předmět, který vypadá jako umělohmotný. Ale podle jiných atributů předmětu zjišťujeme, že je pravděpodobně starší než výroba umělé hmoty. Je tedy třeba dále zkoumat, co je podobné umělé hmotě, ale je starší. Zde už probíhá více úrovní myšlení, a přitom jsme stále u fyzických vlastností předmětu.

2.3.2 Konstrukce

Pokud zkoumáme konstrukci předmětu, zajímá nás, jak byl objekt vyroben. Otázky v této oblasti se doplňují s otázkami položenými dříve (když jsme zkoumali fyzický vzhled předmětu). Jakým způsobem byl objekt vyroben? Ručně? Strojově? Ve formě? Po částech, najednou? Jak dlouho to mohlo trvat? Byl vyrobený více lidmi, nebo jen jedním? Byly k výrobě potřeba nějaké speciální dovednosti? Jaké? Byly potřeba nějaké speciální nástroje? Jaké? Je lepený, glazovaný, nýtovaný? Má držadla? Šlo by některé části vyrobit i jinak? Jak?

Při zkoumání konstrukce můžeme použít i srovnávací metodu. Například porovnání složitosti psacího stroje a počítačové klávesnice. Co se změnilo, a co ne?¹⁰⁴ Porovnejte konstrukce modelů kostry člověka. Takové otázky směřují k rozvoji analytických schopností.

¹⁰⁴ HAVLŮJOVÁ, Hana, Jaroslav NAJBERT a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 78.

2.3.3 Funkce

Proč byl předmět vyrobený? Jaký byl jeho účel? Měnilo se jeho využití? Jak se používá dnes? Například na základní škole v Kaňku u Kutné Hory dnes tvoří staré lavice z první republiky výzdobu knihovny. Proč se některé objekty staly výzdobou? Záměrně, zastaraly, jsou vzácné? Zde si je potřeba uvědomit, že původní účel a následné použití mohou být dvě rozdílné věci. Ve třídě může být váza na květiny ze zavařovací sklenice, prach utíráme látkou, která dříve sloužila jako tričko. Rovněž na muzejní artefakty je proto třeba se dívat pozorně a hledat stopy, které by naznačily, jaké mohly být úvodní účely a funkce objektu. Skutečně se tak objekt používal? Pokud si člověk vytvoří teorii, je důležité hledat další důkazy, jež ji potvrzují, či vyvracejí. Příkladem může být zkoumání vystavené čajové konvice. Nemá žádné skvrny od čaje? Může to znamenat, že se používala zřídka, byl to nechtěný dárek nebo měla dekorační účel?¹⁰⁵

2.3.4 Design

Ve chvíli, kdy zjistíme, nebo máme teorii, jak byl objekt používán, můžeme vyhodnocovat, zda byl dobře navržený. Zvládá plnit předpokládaný účel? Byly při výrobě použité nejvhodnější materiály? Je estetický? Jak a proč je zdobený?

Vyhodnocování designu zapojuje afektivní doménu žáků, umožňuje jim uvažovat o rozmanitých hodnotách a vytvářet si podložené úsudky o zkoumaných objektech. Žáci se zároveň učí zachovávat si otevřenou mysl: pokud se nám osobně na předmětu něco nelíbí, nemohlo to být ceněné v jiné době? Nebyl návrhář něčím omezený – materiálem, financemi? Odpovídá design technologické úrovni své doby? Komu byl určen a jak se daná cílová skupina liší od té naší?¹⁰⁶

¹⁰⁵ DURBIN, Gail, Susan MORRIS, and Sue WILKINSON. *A teacher's guide to learning from objects*, s. 9.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 9.

2.3.5 Hodnota

Hodnota je velmi široký pojem a právě zkoumání této kategorie umožňuje žákům ukázat, nad čím vším je možné přemýšlet, než se vynese hodnotový soud. Předměty nám umožňují zvážit nejen naši hodnotovou orientaci v nejširším smyslu, ale otevírají i celou škálu konkrétních otázek, od filozofických a etických, přes ekonomické, právní a environmentalistické až k jedné zcela praktické: Co s ním?¹⁰⁷

Peněžní hodnota předmětu se s časem mění: Jakou hodnotu měl objekt, když byl vyroben? Proměňovala se nějak jeho finanční hodnota v čase? Jakou finanční hodnotu má dnes? Co určuje finanční hodnotu daného předmětu? Proměňuje se však i osobní a kulturní hodnota artefaktů. Můžeme se tedy ptát: Kdo předmět vlastnil? Co pro něj mohl znamenat? Pokud chceme odhalit osobní význam objektu, je třeba se zaměřit na to, co o něm říkají lidé, kteří ho používali, nebo uchovali. Jaký mohl být jejich status, společenské zvyky, chování, dovednosti, technologie, politika, náboženství?

2.3.6 Historie

V některých didaktických materiálech se otázky zabývají také historií předmětu: Kdo, kdy a proč předmět vyrobil? Kdo jej vlastnil? Je na něm nějaký nápis? Změnil se během používání? Váže se k předmětu nějaká vzpomínka? Jaká?¹⁰⁸ V muzeu však bývá zajímavější nechat tyto otázky vyplynout až na základě předchozího tázání. Například reflexe proměny funkce nebo hodnoty předmětu může vést k otázce po jejich historické podmíněnosti. Žáci tak vlastně sami zjišťují, že jsme obklopení historií, ať chceme, nebo nechceme.

¹⁰⁷ PARKAN, František a kol. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, s. 21.

¹⁰⁸ HAVLÚJOVÁ, Hana, Jaroslav NAJBERT a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 80.

2.3.7 Od otázek k badatelským úlohám

Z přehledu je jasné, že ne všechny otázky mohou být zodpovězeny na základě pozorování, ani jiného smyslového zakoušení předmětu. Postupně se rodící individuální hypotézy však mohou být ověřovány v žákovské diskusi, v rozhovoru s lektorem i dalšími odborníky, v muzejních výkladech, ale také dalších zdrojích.¹⁰⁹ Porozumění předmětu je tedy rozšířeno nebo změněno vstupem nových prvků, a to buď dalších předmětů, nebo jiných informačních forem, jako jsou fotografie, mapy, nahrávky, dopisy apod. Mohou tak být vytvářeny a ověřovány další hypotézy a dedukce ohledně používání předmětu a jeho významu v čase a prostoru.¹¹⁰ Předměty často vyzývají k praktickým aktivitám a jsou skrze tyto aktivity také zkoumány. Co si třeba vyzkoušet funkci daného předmětu, experimentovat s ním? Všechny tyto činnosti přispívají k ověřování či přepracování našich hypotéz, mohou žáky nasměrovat k dalšímu zdroji informací a motivovat k rozvoji samostatných badatelských úvah.¹¹¹ Pro rozvoj takové motivace je však zásadní, že při zkoumání předmětů pro potřeby objektového učení není žádná interpretace předem špatná. Může být možná méně pravděpodobná než jiné, ale mnohem častěji se stává, že dvě rozdílné interpretace se nakonec ukážou jako správné zároveň.

2.4 Co je na objektovém učení nejtěžší?

Co je tedy nejtěžší? Pokládat otázky? Vybrat vhodný předmět? Jedním z důležitých faktorů je naučit žáky, aby si sami pokládali otázky, ve škole jsou totiž zvyklí hlavně na ně odpovídat. „*Záměrné a zejména institucionální učení je tradičně považováno za speciální případ zacházení s poznatky. Jak známo, učitelé a škola se vymezují především ve vztahu ke svému oboru a v praxi uplatňují pedagogiku zaměřenou na poznání. Pracují s poznáním, jež je zdánlivě neměnné a neotřesitelné a jehož*

¹⁰⁹ DURBIN, Gail, Susan MORRIS, and Sue WILKINSON. *A teacher's guide to learning from objects*, s. 13.

¹¹⁰ HOOPER-GREENHILL, Eilean. "Museum Education". In *Manual of curatoship. a guide to museum practice*, s. 672-673.

¹¹¹ Tamtéž, s. 673.

hodnota existuje jaksí sama o sobě.“¹¹² Prvním problémem je tedy skutečnost, že poznatek je předáván jako hotový (ať už je to pojem, definice, nebo teorie) a často zanedbáváme trénink i reflexi procesů, které k osvojení poznatku vedou.¹¹³

Podobně je podceňována práce s individuální zkušeností žáků. Ve škole probíhá obvykle předávání poznatků, které nereflektuje rozdíly mezi učícími se jedinci. Učitelé vycházejí z toho, že žáci jsou ve svém nevěděni všichni stejní a nepočítají s rozmanitostí předešlých individuálních zkušeností.¹¹⁴ Při objektovém učení naopak žáci cíleně využívají vlastních individuálních zkušeností a nelze předpokládat, že mají stejný základ.

Pro učitele může být tedy objektové učení výzvou, něčím, na co nebyli příliš připravováni a co nemají plně pod kontrolou. Pro žáky to může být také něco nového, s čím nemají dostatek zkušeností: sami si mají položit otázku, sami na ni hledat odpověď a přemýšlet, co o dané věci vědí. Současně je důležité umět přijmout fakt, že ostatní spolužáci mohou vědět něco jiného.

2.5 Jak se objektové učení projeví v připravovaných programech?

Silné stránky objektového učení jsou (pravděpodobně nikoli náhodou) odpovědí na nedostatky zjištěné případovou studií doprovodných programů Muzea. Pokud jsou programy obtížně nebo nedostatečně přizpůsobovány věku žáků, tak kladení otázek přímo žáky a větší zaměření na proces osvojování poznatků než na konkrétní informace může pomoci. Pokud Muzeum v programech nedostatečně využívá své silné stránky (unikátní sbírky a obsah expozice), tak využití objektového učení si aktivní a produktivní zapojení předmětů ze sbírek (či jejich kopií nebo maket) přímo vyžádá. Stejně tak nejasně formulované cíle programů bude možné zlepšit tím, že důraz cílů přesuneme od předem formulovaných informací a poznatků na účastníky programu a jejich poznávací dovednosti.

¹¹² ŠTECH, Stanislav. „Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb brána mysli otevřená”. In *Brána muzea otevřená*, s. 68.

¹¹³ ŠTECH, Stanislav. „Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb brána mysli otevřená”. In *Brána muzea otevřená*, s. 68-70.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 70-71.

Využití metody objektového učení však neřeší všechny výzvy, které z analýzy programů vyplynuly. Metoda sama se nijak nevyjadřuje ke komunikaci s učiteli a k jejich zapojení do programu. Neřeší také otázku dalších programových prostředků (kromě vlastních objektů). A nijak se také nevěnuje otázce získávání zpětné vazby na proběhlý program a vylepšování při dalších realizacích. To jsou otázky příliš procesní a konkrétní.

Pro vyznění programu, jeho napojení na výuku ve škole a obecně pro jeho celkový dopad (a tedy naplnění cílů) mohou být ovšem zásadní. Proto je komunikaci s učiteli a jejich zapojení do programu, práci se zpětnou vazbou a také pracovním listům a pomůckám věnována následující kapitola, ve které se vychází mimo jiné z aktuálních závěrů konferencí k těmto problémům.

3 *Současné trendy v muzejní edukaci*

Při analýze Muzea se opakovaně objevovala otázka vzájemných očekávání muzejních lektorů a učitelů. Co před programem učitelům říci? Jak je do něj zapojit? Jak zajistit, aby učitelé respektovali délku programu a neukončili jej dříve? Učitele obvykle zajímá, zda mohou fotografovat, sami se zapojit do činnosti a některé aktivity si vyzkoušet, ale také zda si mohou v průběhu programu udělat přestávku na kávu. Jak zajistit, aby se žáci stihli podívat do expozice? Tyto otázky rozvíjím pomocí výstupů kulatých stolů na konferenci *Muzeum a škola – místa edukačně podnětného setkání*. Závěry doplňuji a rozšiřuji odbornou literaturou. To vše dávám do kontextu rozhovorem s Magdalenou Šustovou, protože program vzniká už do prostředí, kde komunikace s učiteli probíhá.

Dále jsem chtěla přispět do muzea určitými aktuálními inovacemi. Diskuse o inovacích v muzejní edukaci se nejčastěji týká prostředků. Proto i druhá část bude věnována prostředkům muzejní edukace. Během konference *Muzeum a škola a Perspektivy muzejní edukace* bylo diskutováno několik prostředků, např. kostýmy, pracovní listy a památky na muzejní návštěvu, tzn. „něco si odnést“, otázka moderních technologií, ... Zde se ale věnuji pouze pracovním listům, které mi přišly pro dané programy nejdůležitější.

3.1 Komunikace mezi muzejními edukátory a školními pedagogy

Na konferenci *Muzeum a škola - Místa edukačně podnětného setkání: Aplikace metod zážitkové pedagogiky do školního vzdělávání*,¹¹⁵ která se konala ve dnech 8. a 9. února 2016 v Litomyšli, byly nastíněny problémy, jež odděleně i společně řeší muzejní edukátoři a učitelé. Setkání se zúčastnilo téměř sto muzejních pedagogů a učitelů – v poměru 5:1, aby diskutovali nad třemi zásadními otázkami:

- 1) Co očekávají muzejní edukátoři od učitelů a učitelé od muzejních edukátorů?
- 2) Jaký nejhorší scénář zažili při návštěvě třídy v muzeu?

¹¹⁵ Program konference: “Muzeum a škola – Místa edukačně podnětného setkávání:”. Online. *Asociace muzeí a galerií ČR*. <http://www.cz-museums.cz/web/amg/organy-amg/komise/komise-pro-praci-s-verejnosti-a-muzejni-pedagogiku/temata-galerie-informace>.

3) Jak by měl vypadat program snů?

Diskuse, organizovaná formou kulatých stolů, byla velmi plodná a zaměřovala se na několik hlavních témat¹¹⁶, jež zde dále rozpracovávám a беру v potaz při plánování programů pro potřeby Muzea.

Jednotlivé teze, které z diskuse vyplynuly, dále porovnávám s tím, co doporučují teoreticky muzejní edukace Eilean Hooper-Greenhill v článku *Museum Education*¹¹⁷, Alexandra Brabcová v publikaci *Brána muzea otevřená*¹¹⁸ a Petra Šobánková v knize *Edukační potenciál muzea*.¹¹⁹ Tyto tři publikace byly vybrány záměrně. Dělí je od sebe vždy deset let a všechny byly určitým způsobem přelomové. Text Eilean Hooper-Greenhill patří mezi nejcitovanější publikace britské provenience, které od 90. let 20. století formovaly východiska porevoluční české muzejní edukace.¹²⁰ Projekt *Brána muzea otevřená* (1998 – 2002), jehož průběh a výsledky shrnula i stejnojmenná publikace, považují dodnes čeští muzejní edukátoři za přelomový milník pro svou práci.¹²¹ Do třetice uvádím odbornou monografii Petry Šobánkové, coby jedné z hlavních představitelk současné muzejní a galerijní pedagogiky v České republice. Jednotlivé body diskuze jsou okomentované také Magdalenou Šustovou z hlediska situace v Národním pedagogickém muzeu.

3.1.1 Komunikace učitelů a muzejních pedagogů před zahájením programu

Muzejní pedagogové i učitelé se na konferenci shodli, že největším problémem jejich práce je nedostatečná vzájemná komunikace. K tomuto výsledku se došlo postupně u všech diskutujících stolů. Jak by si však fungující komunikaci jednotlivé strany představovaly? Jaká doporučení přináší odborná literatura? Nakolik funguje vzájemná komunikace v Muzeu? Co z toho mohu ve svých programech aplikovat?

¹¹⁶ V příloze č. 17 flipchartový zápis diskuse.

¹¹⁷ HOOPER-GREENHILL, Eilean. "Museum Education". In *Manual of curatoship. a guide to museum practice*, s. 670-689.

¹¹⁸ BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená*.

¹¹⁹ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*.

¹²⁰ např. BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená* a HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise* a další.

¹²¹ Srovnej např. Mgr. Lenka Tóthová, kurátorka a edukátorka Galerie umění Karlovy Vary, příspěvek na téma *Edukátorem snadno a rychle* na konferenci *Perspektivy české muzejní edukace*, zvukový záznam uložen v archivu autorky. Dále Mgr. Jana Hanusová, muzejní pedagožka a kurátorka sbírek v Muzeu a galerii v Přerově, příspěvek na téma *Interaktivní programy Muzea a galerie v Prostějově pro školy*.

Z pohledu učitelů nastávají problémy již na začátku – při výběru muzejního programu. Ať už je program vybrán přímo učitelem, jeho kolegou či ředitelem školy, učitelé mají zájem ještě před začátkem programu mluvit s lektorem. Často se ptají: Na co máme děti připravit? O čem bude? Doporučují proto, aby byl na webových stránkách muzea dostupný detailní popis, ze kterého by mohli učitelé posoudit, jestli jsou obsah i aktivity vhodné pro jejich třídu a také poznat, jak žáky na účast v programu připravit. Důležité se učitelům také jeví sdělit si vzájemná očekávání – zvláště, pokud má program navazovat na školní výuku.¹²² Muzejní pedagogové pak v rámci očekávání vyjádřili dvě hlavní přání: Přáli by si, aby se muzejních programů účastnili především motivovaní a ukáznění žáci a dále, aby jim učitelé poskytovali zpětnou vazbu, které typy programů jsou vhodné pro výuku.

Podle Eilean Hooper-Greenhill vyžaduje návštěva třídy v muzeu pečlivé uvážení, a proto navrhuje následující komunikační postup: žadoucí je orientační návštěva učitele, kdy společně s muzejním edukátorem stanoví cíle výukového programu. Teprve poté přicházejí přípravné práce ve škole. Žáky je potřeba naladit na návštěvu muzea tak, aby si z ní odnesli co nejvíce. Konkrétně v případě objektového učení je přínosné, pokud už mají žáci nějakou zkušenost s kladením vlastních badatelských otázek. Stejně tak může lektor navázat na návštěvu jiných památných míst či paměťových institucí, ať už hradů, zámků, archivů. V případě zaměření programu na historii vzdělávání a školství se nabízí například návštěva skanzenu, kde se mohou žáci podívat do historické venkovské třídy. Žáci tak mohou vytvářet propojení mezi tím, co už vědí a co dalšího se v muzeu dozvídají. Pro usnadnění přípravy exkurzí navrhuje Eilean Hooper-Greenhill pořádat v muzeu kurzy pro učitele.¹²³

Alexandra Brabcová se rovněž domnívá, že pro rozvoj vzdělávacích programů je velmi důležité hledání vzájemně vyhovujícího vztahu muzea a školy. Potvrzuje teze Eilean Hooper-Greenhill, že *„oba světy se navzájem málo znají a jejich práce málokdy dochází plného pochopení na obou stranách.“*¹²⁴ Podle Alexandry Brabcové potřebuje proto muzeum od školy, aby se oba světy co nejvíce propojily. Z pohledu komunikace

¹²² V příloze flipchartový zápis diskuse (malá informovanost, posílit informační kanály, obousměrnost komunikace, očekávání – vyříkat si dopředu), foto archiv autorky.

¹²³ HOOPER-GREENHILL, Eilean. "Museum Education". In *Manual of curatoship. a guide to museum practice*, s. 670-689.

¹²⁴ BRABCOVÁ, Alexandra. "Veřejné muzeum". In *Brána muzea otevřená*, s. 26.

jsou klíčové tyto body: návštěva muzea by měla být předem koncepčně připravena ve spolupráci muzea a školy nejen proto, aby na návštěvu muzea navázala výuka po návratu do školy, ale také proto, aby učitelé chápali, proč mají poskytnout muzeu zpětnou vazbu. Škola by pak měla žáky předem připravit na nutnost chovat se v muzeu vhodným a specifickým způsobem a dopředu je seznámit s obecnými pravidly chování v muzeu.¹²⁵

Petra Šobánková na úvahy Alexandry Brabcové navazuje a rozpracovává vztah mezi muzeem a školou z pohledu školy. Klade si především otázku: „*Co by mělo muzeum učinit, aby učitele a jejich žáky zaujalo a přimělo k návštěvě, případně k hlubší, oboustranně prospěšné spolupráci?*“¹²⁶ Pro zlepšení komunikace pak navrhuje:

1. Pořádání vzdělávacích aktivit přímo pro učitele, jejichž obsahem by byly otázky efektivního využití návštěvy muzea, např. koncepční příprava programu, pomoc s výběrem části expozice, návrh předcházejících (nebo naopak navazujících) aktivit ve škole a poskytování zpětné vazby.
2. Prezentaci a popularizaci programů, např. vydávání přehledné propagační tiskoviny, zasílání emailových zpráv, webovou prezentaci lektorského oddělení.¹²⁷

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že učitelé i muzejní lektoři řeší posledních třicet let stále totéž. I když komunikační technologie se rychle rozvíjejí, základní otázka zůstává: jak efektivně prezentovat programy školám?

V roce 2015 vypsalo ministerstvo školství grant, díky němuž byla vytvořena internetová stránka muzeomedu.cz. Jejím cílem je soustředit kompletní nabídku edukačních programů v českých muzeích a umožnit pedagogům jejich vyhledávání pomocí místního a tematického klíče. Tento projekt je stále v začátcích.¹²⁸ Otázkou je, zda ho začnou muzea a školy využívat.¹²⁹ Muzeum má vyplněný zatím program *Pojď sem, dítě*. Je to z toho důvodu, že „*na zbytek prostě zatím nebyl čas*.“¹³⁰

¹²⁵ BRABCOVÁ, Alexandra. „Veřejné muzeum“. In *Brána muzea otevřená*, s. 28.

¹²⁶ ŠOBÁNKOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*, s. 241.

¹²⁷ Tamtéž, s. 242.

¹²⁸ muzeomedu.cz

¹²⁹ Z edukačních programů, které lze navštívit v Praze, zde byly na jaře 2016 zaneseny pouze programy *Pojď sem, dítě* a *Za tajemstvím starého papíru* z Národního pedagogického muzea. V červnu 2016 je zde už dvacet programů z Národního technického muzea, Muzea hlavního města Prahy, Armádního muzeum Žižkov a další.

¹³⁰ Rozhovor s Evou Kuncipálovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.5.2016, uloženo v archivu autorky.

V Muzeu jsou programy, jak již bylo uvedeno výše, prezentovány na webových jeho stránkách. Do škol jsou rovněž zasílány informační emaily. Magdalena Šustová uvedla, že „každý měsíc školy obesíláme s aktuální a standartní nabídkou. Část učitelů nás najde jednorázově na webových stránkách. Jejich práce je najít to a zeptat se, kolik to stojí. Velká část učitelů nám napíše, zeptají se, řeknou, jak mají staré děti, jakou mají představu a jestli tomu spíše odpovídá tento nebo tento program. Někteří nám napíší, teď probíráme to a to a šlo by zapojit ještě toto, aby nám to sedlo do výuky. To se většinou týká těch, co mají první stupeň. Výuku nějak celostně organizují. Pak jsou učitelé, kteří mají pocit, že se na dvě hodiny děti zbaví a odpočinou si. Menšina 10-15% nad tím vůbec nepřemýšlí, nehodlají přemýšlet. Drtivá většina přemýšlí, aby to děti bavilo, sedlo do výuky. Je vidět, že učitelé z velké části nehledají něco, kde by se jich zbavili. Muzeum má také stálé zákazníky, především základní školy, které se do muzea vracejí.“¹³¹ Otázka však vyvstává u škol středních a gymnázií. Je výuka organizovaná natolik jinak, že Muzeum nemá šanci tyto školy zaujmout a nedokáže je přilákat?

Během pilotování programů bylo důležité s učiteli předem komunikovat. Část programu byla vytvořena ve spolupráci s nimi, tak aby program oslovil i střední školy.

3.1.2 Role učitele během programu

Muzeum má výborně připravený program, žáci se na něj těší, ale jak se zapojí učitel? Z diskusí vyplynulo, že učitel často neví, co má během programu dělat. Jednak proto, že sám neví, jak bude programu probíhat, dále proto, že neví, co by vyhovovalo danému muzejnímu edukátorovi. Někteří učitelé se u kulatého stolu ptali edukátorů: „Při programu většinou fotím děti, vadí vám to?“¹³²

Na druhou stranu se ukázalo, že muzejní pracovníci mají s učiteli bohaté zkušenosti. Z jejich vyprávění vyplývá, že má každý jakousi pracovní typologii „ideálních“ a „nejhorších“ učitelů, avšak zároveň každý jinou.

¹³¹ Rozhovor s Magdalenou Šustovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.3.2016, uloženo v archivu autorky.

¹³² Program konference: „Muzeum a škola – Místa edukačně podnětného setkávání.“ Online. *Asociace muzeí a galerií ČR*. <http://www.cz-museums.cz/web/amg/organy-amg/komise/komise-pro-praci-s-verejnosti-a-muzejni-pedagogiku/temata-galerie-informace>.

Jako ideální se z pohledu muzejních většiny edukátorů jeví učitel pozorovatel. Je na programu a tiše sleduje děti, vnímá je v jiném kontextu než ve škole, při jiných činnostech. Někteří lektori preferují, když vyučující do programu nezasahuje, jiní chtějí, aby jim pomáhal udržet kázeň. Další žádají, aby se kantor aktivně zapojil například nejen do hraní scének, ale oblékl se i do kostýmu. Učitel může průběh fotografovat, ale neměl by si děti upravovat, aranžovat nebo je jinak rušit. Někteří lektori by si naopak přáli, aby se učitelé programu neúčastnili vůbec, protože žáky často a zbytečně stresují. Už z tohoto přehledu je jasné, že odhadnout, co si zrovna ten který edukátor přeje, je pro učitele velmi těžké, ne-li nemožné. Tímto se vracíme zpět na začátek, ke komunikaci. Učitel i edukátor by se měli předem domluvit, jaká jim vyhovují pravidla společné spolupráce, kterou řídí nejen stejný cíl, aby se žáci něco nového dozvěděli, ale také zájem o bezpečný průběh aktivit.¹³³

Zatímco se na citované konferenci rozhořela k otázce participace učitelů velká diskuse, ve sledované literatuře není tato otázka téměř dotčena. Podle Petry Šobánkové je návštěva muzea obohacením i pro učitele: „*Učitel poznává své žáky v jiných situacích a v jiném prostředí, kvalifikovaný přístup muzejního pracovníka přináší učiteli nové podněty a inspiraci.*“¹³⁴

V Národním pedagogickém muzeu očekává muzejní edukátorka od učitelů především pomoc s ukázněností žáků.¹³⁵

Z vyjádřených očekávání tedy vychází i můj cíl pro připravované programy: učitelé budou mít možnost si zvolit, jaké činnosti se budou věnovat, zda využijí některé prvky programu jako inspiraci pro svou školní výuku.

3.1.3 Komunikace učitelů a muzejních pedagogů po skončení programu – zpětná vazba

Na konferenci *Muzeum a škola* se muzejní edukátoři ptali učitelů, jak máme od vás získat zpětnou vazbu. Odpověď učitelů byla prostá: „*Zeptejte se.*“ Následně se otevřela

¹³³ Program konference: „Muzeum a škola – Místa edukačně podnětného setkávání.“

¹³⁴ ŠOBÁNOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*, s. 241.

¹³⁵ Rozhovor s Evou Kuncipálovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.5.2016, uloženo v archivu autorky.

otázka, jak se zeptat. V diskusi se nedošlo k závěru, zda je lepší přímá otázka, nebo dotazník, nebo se ptát poté emailem. Na jiné konferenci *Perspektivy muzejní edukace* se zas otevřela diskuse, jak získat od učitelů konstruktivní zpětnou vazbu, tzn. nejen odpověď: líbilo se nám to. V omezeném prostoru konferenčních diskusí se obvykle nedochází k definitivním a jasně popsáním řešením a návodům, jak zpětnou vazbu získávat.

Alexandra Brabcová zmiňuje v kapitole věnované otázce, co potřebuje muzeum od školy, v jedné z mnoha odrážek obsáhlého výčtu požadavek, „*aby škola poskytla navštívenému muzeu zpětnou vazbu.*“¹³⁶ O tom, jak ji získat, ale nehovoří. Zpětné vazbě po skončení programu se více věnuje Petra Šobánková v knihách *Plánování edukačních aktivit v muzeu*¹³⁷ a *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*¹³⁸. V prvním případě ilustruje, jak může probíhat evaluace zaznamenaná ve struktuře programu: „*Vlastní hodnocení programu bude probíhat nepřetržitě během aktivit. Na závěr zjistím preference dětí, které dílo na ně opravdu zapůsobilo – mohou se k nim postavit; případně se zeptám na nejzáživnější aktivitu. Je možno vytvořit krátký dotazník pro pedagogický doprovod, který může otázky směřovat např. na vhodnost tématu a souvislost s ŠVP. Vzhledem k časové náročnosti animačního programu nebudu dotazník realizovat.*“¹³⁹ Zde je kladen důraz na tři typy zpětné vazby podle hodnotitelů: vlastní hodnocení lektora, hodnocení dětí a hodnocení učitelů.

Zpětné vazby od žáků, učitelů i lektorů se prolínají a doplňují, nelze je od sebe oddělit. Učitel zná reakce svých žáků lépe než muzejní edukátor. Také žakovské odpovědi na některé otázky, respektive jejich skutečný význam, dokáže obvykle vyhodnotit lépe než lektor. Může pomoci i při posouzení kvality programu. Petra Šobánková navrhuje hodnotit „*části edukačního programu na škále kvality od selhávající, přes nerozvinutou až k podnětné a konečně rozvíjející. Skutečně kvalitní edukační program obsahuje rozvíjející výukové situace, resp. příležitosti k učení na základě vlastní aktivity návštěvníků a jejich komunikace, při nichž zároveň dochází*

¹³⁶ BRABCOVÁ, Alexandra. „Veřejné muzeum“. In *Brána muzea otevřená*, s. 29

¹³⁷ ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Michaela JOHNOVÁ ČAPKOVÁ. *Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu.*

¹³⁸ ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci.*

¹³⁹ ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Michaela JOHNOVÁ ČAPKOVÁ. *Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu*, s. 89

k zobecnování v širších sociálních nebo kulturních souvislostech nebo k náhledu na vlastní poznávací postup. Naopak selhávající výuková situace nemá pro návštěvníka poznávací přínos ani nepřispívá k dosažení cílů programu. Znakem selhávající výukové situace je např. přemíra výkladu pedagoga namísto vlastních poznávacích aktivit návštěvníků, nebo stav, kdy se návštěvníci sice dobře baví, ale nerozumějí tomu, co dělají, a při činnostech nerozvíjí znalost žádných základních pojmů.“¹⁴⁰ Zde se objevuje důležitost zpětné vazby vůči cílům, naopak upozorňuje na zábavu bez smyslu. Důraz je kladen na podnětný a rozvíjející program.

V Muzeu se podle slov Magdaleny Šustové odehrává zpětná vazba po programu v neformálním rozhovoru: „*Snažíme [se] každého učitele ulovit a zeptat se ho. Řada z nich řekne, že jsou spokojeni a budou dál doporučovat kolegům. Část řekne spontánně, měli jsme minimum negativních reakcí, nevíme, jestli jsme tak dobrý, nebo učitelé tak slušní. Snažíme se mít téměř okamžitou odezvu. Za nějaké ty čtyři roky, co to tady běží, tak jsme si vychovali školy, které se sem vrací.*“¹⁴¹

Z uvedených postřehů vyplývá, že navzdory teoretickým představám o důležitosti a možnostech hodnocení kvality edukačních programů, neexistuje zatím jednoduchý praktický návod, který by dokázal lektorům pomoci získat kvalitní zpětnou vazbu od žáků a učitelů. Pokud edukátor získá nějakou kritickou konstruktivní zpětnou vazbu, jde o úspěch. Mnoho edukátorů ji však získat neumí, i z toho důvodu, že je to v omezeném čase obtížné. Obě strany, které o programovém harmonogramu rozhodují, dávají obvykle přednost činnostem, jež směřují k prezentaci či osvojování nových znalostí a dovedností, před reflexí a hodnocením průběhu těchto aktivit. Lektorům nezbyvá čas ptát se žáků. Na rozhovor s učiteli pak mají jen krátkou chvíli při odchodu skupiny.

Ráda bych program po skončení diplomové práce muzeu nabídla k další realizaci. Proto je nutné vědět, že programy fungují. To znamená, že prošly kritikou a hodnocením druhých, uspěly a jsou ověřené. Jak takového stavu dosáhnout?

¹⁴⁰ ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*, s. 60.

¹⁴¹ Rozhovor s Magdalenou Šustovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.3.2016, uloženo v archivu autorky.

K tomu využívám ALAC model: Action – Looking back – Awareness – Creation alternatives – Trial (akce – reflexe – poučení – alterace – inovace).¹⁴² První část představuje konkrétní zkušenosti v průběhu akce, druhá reflexi v rámci akce a její následné propojení s reflexí po akci, třetí fáze je abstrahování a konceptualizace při reflexi po akci, tedy poučení, čtvrtá fáze je návrh změn ve snaze o zlepšení, poslední bod je opětovný vstup do praxe spojený se změnami dosavadní rutiny na podkladě poučení z reflexe po akci.¹⁴³ Podle Tomáše Janíka: „*Jde o výjimečně náročný duševní výkon, kdy z celistvého dojmu konkrétní zkušenosti (1) musí [lektor] vyrýžovat prakticky podstatné prvky, důležité pro jednání ve výuce (2), v myšlenkovém protipohybu z tříště takto analyzovaných poznatků vytvořit teoreticky přijatelnou syntézu (3,4). Nakonec je zapotřebí získané poznání zhodnotit opět v praxi (5).*“¹⁴⁴ Poslední část „*rozhodování při opětovném vstupu do praxe – bod pět je opět zatíženo nejistotou a je opět intuitivní.*“¹⁴⁵ [...] Nicméně, *jedná se o intuitivní rozhodování již lépe poučené, tzn. podložené znalostmi z reflexe. Ty přinášejí jednak nové varianty jednání, jednak zvyšují citlivost nutnou ke spatření problému a rozšiřují možnosti jeho řešení.*¹⁴⁶

V rámci první části ALAC modelu „action“ jsem dané programy vyzkoušela na pozvaných třídách. Následně v „looking back“ pracuji se zpětnou vazbou žáků, učitelů i mých postřehů z pedagogického zápisníku. Z těchto tří informačních zdrojů vytvářím upravený program, který znovu uvádím do praxe a nabízím Muzeu.

Vzhledem k výše uvedenému jsem se při přípravě nových programů pro Národní pedagogické muzeum zaměřila i na několik kroků, které směřují k získávání zpětné vazby. Zpětná vazba v nejširším slova smyslu je definována jako „*informace upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě.*“¹⁴⁷ Tato zpětná vazba probíhá v mezilidských interakcích přirozeně a takřka v každé chvíli. Při testování programů je nutné ovšem použít cílenou zpětnou vazbu: „*Jedná se o vazbu*

¹⁴² JANÍK, Tomáš a kol., *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*, s. 191-192.

¹⁴³ KORTHAGEN, F. A. J. et al. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, s. 74.

¹⁴⁴ JANÍK, Tomáš a kol., *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*, s. 192.

¹⁴⁵ *proto je* KORTHAGEN, F. A. J. et al. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, s. 74 nazývají vyzkoušením či experimentací trial.

¹⁴⁶ JANÍK, Tomáš a kol., *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*, s. 192.

¹⁴⁷ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*, s. 9.

*chtěnou, která je zaměřena na nějakou charakteristiku (odtud slovo cílená). Je pro ni typické, že je vyvolána záměrně, většinou někým zvenčí, kdo ji iniciuje.*¹⁴⁸ Zde ji iniciuje lektor programu, který se snaží zjistit, zda program funguje a může být nabídnut Muzeu. Jaké charakteristiky tedy musí mít, aby se dal nabídnout?

Prvně by měl mít adekvátní cíle a těchto cílů musí být možné během programu dosáhnout. Zároveň jsou cíle formulovány tak, aby jejich splnění bylo ověřitelné v rámci programu a závěrečné diskuse s účastníky.

Dále by měl žáky program zaujmout, bavit a být podnětný. To lze ověřit podle Evy Reitmayerové a Věry Broumové pozorováním: *„Nicméně každé pozorování je subjektivní, ovlivňované aktuální pozorností, ale také našimi zkušenostmi, znalostmi a životními postoji. [...] Zároveň má pozorování ještě jednu důležitou, na první pohled ne zcela zřejmou vlastnost – je zaměřené. Znamená to, že z toho, co se před námi odehrává, si vybírám. Nikdy nejsme schopni postihnout realitu v celé její komplexnosti.*¹⁴⁹ Proto si vybírám několik skutečností, na něž pozorování zaměřuji. Svoji subjektivitu se také snažím doplnit dotazníkem, který jsem žákům po skončení programu posílala emailem.¹⁵⁰ Tuto otázku také může pomoci zodpovědět učitel, který program buď sleduje zpovzdálí, nebo se do něj zapojuje. Pro učitele je také důležité, zda program splňuje jeho očekávání, kvůli němuž do muzea se třídou jde, zda naplňuje cíle.¹⁵¹ Indikátorem úspěšnosti je skutečnost, že by učitelé chtěli program navštívit s další třídou a doporučit ho kolegům.

¹⁴⁸ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*, s. 10-11.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 31-23.

¹⁵⁰ Posíláním dotazníků emailem vycházím vstříc studentům. Na počítači se jim rychleji píše, necítí se být tolik nuceni do vyplnění, takže jsou potom i otevřenější.

¹⁵¹ Tyto oblasti byly zvoleny po diskusi s učiteli účastnících se testovacích programů.

3.2 Pracovní listy

V rámci analýzy muzejních programů jsem několikrát narazila na otázku pracovních listů. V Muzeu pracovní listy provázejí žáky expozicí, díky nim se zastavují na určitých místech. Po jejich zavedení se zlepšilo hodnocení expozice učiteli. Pracovní listy jsou použité také v programech s písmem, žákům nabízejí prostor, kde mohou testovat psaní, a ukazují jim abecedu. Pracovní sešity do expozice mají jednotný vizuální styl.¹⁵² Pracovní listy programové mají jednotné logo. Z praktického hlediska je nutné všimnout si toho, že listy jsou už tolikrát kopírovány, že některé části textu nejsou k přečtení. V rámci své práce jsem si kladla otázku, jak připravit pracovní listy a materiály.

Téma pracovních listů se objevovalo v rámci diskusí na konferenci *Muzeum a škola* velmi často. Muzejní edukátoři otevřeli otázku smyslu pracovních listů. Názory muzejních edukátorů je možné shrnout takto: „*Učitelé často pracovní listy vyžadují. Proč? Aby je mohli oznámkovat, aby děti aktivně něco dělaly a dávaly pozor... Ale my víme, že děti si informace pamatují i bez pracovních listů, naopak děti mohou rozptylovat, místo toho, aby sledovaly výklad a artefakty, neustále si něco píšou a čtou.*“¹⁵³ Výsledkem diskuse bylo, že pracovní listy mohou být dobrým prostředkem edukačního programu, ale vyplněný list není jeho cílem. Pracovní list je možné (a někdy vhodnější) využít až ve škole jako návazný program. Může také sloužit jako konkrétní věc, kterou si žáci z muzea odnášejí (jako výstup a upomínku na návštěvu), pokud není k dispozici vhodnější a atraktivnější varianta.

3.2.1 Pracovní listy pro expozici

Podle Lenky Mrázové pod pojmem pracovní listy k výstavě či expozici „*rozumíme zpravidla tištěný materiál, který vytvářejí pracovníci muzea a který je v muzejní instituci návštěvníkům k dispozici. Jeho účelem je usnadnění porozumění výstavě či expozici.*“¹⁵⁴

¹⁵² Fotografie pracovních sešitů v příloze č. 4 a 5.

¹⁵³ Poznámky z diskuse. Archiv autorky.

¹⁵⁴ MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*, s. 5.

Nejdůležitější funkcí pracovních listů v expozici je „*přimět návštěvníky pečlivěji vnímat vystavené předměty.*“¹⁵⁵

Pracovní listy hodnotila Eilean Hooper-Greenhill.¹⁵⁶ Definovala, co jsou špatné a co jsou dobré pracovní listy. Špatné pracovní listy nejsou zaměřeny na cílovou skupinu, upoutávají pozornost k popiskům a ne objektům, nepodporují promyšlené pozorování, jsou příliš dlouhé, zaměřují se na odškrtávání toho, co kdo viděl. Ve výsledku to znamená, že více komplikují, než usnadňují učení. Naopak dobré pracovní listy jsou pečlivě naplánované, důkladně otestované ve vztahu ke specifickým cílům, věkově specifické, podporují deduktivní myšlení, jsou založené na jednom tématu nebo osobě, omezují se na několik klíčových objektů, často mají velmi nápadité ilustrace a kresby, umožňují následnou diskusi ve škole a dají se v případě potřeby učitelem modifikovat.

Muzeem žáky provázejí pracovní listy, jsou velmi často nabízené, hojně využíváné. Pracovní sešity do expozice Muzeum využívá proto, aby nahradily chybějící artefakty. Vědí, že učitelé je rádi využívají, ale co žáci? Podle kustodů jsou pracovní listy oblíbené nejvíce na prvním stupni, kdy žáky vyplňování baví. Starší žáci je berou spíše jako nutnou součást, od sebe opisují a chtějí to mít co nejrychleji za sebou. Tento obecný postřeh mohu potvrdit, ale v každé třídě se našli žáci, které vyplňování bavilo.

Současné pracovní listy jsem porovnála s kritérii Eilean Hooper-Greenhill a v poznámkách pod čarou s metodickým materiálem od Lenky Mrázové.¹⁵⁷

¹⁵⁵ MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*, s. 5.

¹⁵⁶ HOOPER-GREENHILL, Eilean. "Museum Education". In *Manual of curatoship. a guide to museum practice*, s. 670-689.

¹⁵⁷ Kdybychom vyšli z kritérií Lenky Mrázové, zdůraznila by, že účelem a nejdůležitější funkcí pracovních listů v muzejním prostředí je přimět návštěvníky pečlivěji vnímat vystavené předměty. Pracovní listy by návštěvníkům měly ukazovat možnou cestu, jak na tyto exponáty nahlížet, být jim k dispozici pro jejich vlastní záznamy, úvahy a poznámky. Kromě běžných žákovských pracovních listů doporučuje rodinné pracovní listy určené rodičům s dětmi, případně prarodičům s dětmi, dětem v doprovodu dospělého, atp. V nich mají být zvoleny „*vhodné podněty, zadání a úkoly, které cíleně přitahují pozornost k předmětům samotným, nikoli pouze ke snadno dohledatelným informacím v popiskách a doprovodných textech na panelech.*“ MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*, s. 5.

Kritérium	Ano/Ne	Doplňující vysvětlení
Zaměření na cílovou skupinu	Ano	Sešity jsou rozděleny na tři věkové kategorie odpovídající stupňům škol.
Pozornost k objektům.	Ne.	Čemu je v pracovních sešitech věnována pozornost, je zpracováno v této tabulce:
Podpora promyšleného pozorování	Ne	Texty podporují vyhledávání informací v textech.
Adekvátní délka	Ano/Ne	Záleží, kolik prostoru dá dětem učitel, většinou se už poslední expozice nestíhají projít.
Testované vzhledem k cílům		Nelze určit.
Podpora deduktivního myšlení	Ne.	Otázky jsou směřované pouze kdo, co, kdy, kde... Žáci nemají možnost vytvářet hypotézy a ověřovat je.
Založené na tématu nebo na osobě	Ano – na tématu.	Hlavním tématem je dějová linie školství.
Omezení na několik klíčových objektů	Ne.	Klíčové jsou texty a témata, nikoli objekty.
Inovativní ilustrace a kresby	Ano.	Pracovní list má velmi krásný starý design. Na zadní straně přehledně zpracované typy škol. Vevnitř je pěkně graficky zpracovaný, doplněný obrázky.
Otevírá a umožňuje diskusi	Ano/Ne.	Žáci diskutují nad tématy: na jakém panelu to je, co tam vyplnili. Je otázkou, zda tato diskuse vede k stanovenému cíli.
Dají se učitelem modifikovat	Ne.	

Z této analýzy jsem usoudila, že pracovní listy, jež doplní současné, by měly být zaměřené na jedno téma, omezené na několik klíčových objektů, s možností podporovat diskusi a promyšlené pozorování.

3.2.2 Pracovní listy programové

Pracovní listy využívají žáci také v průběhu edukačního programu. Programové pracovní listy mohou mít různorodou podobu, jež je formována způsobem použití, rozsahem, formou a obsahem.¹⁵⁸ Dvě základní podoby určil Marek Šobán¹⁵⁹:

- 1) Pracovní list pro práci s lektorem. Nemají příliš mnoho stran, počítá se s komentářem lektora, nemusí být v nich formulované úkoly. Spíše se využívají pro prezentaci doplňujícího fotografického a informačního materiálu nebo je v nich obsaženo místo pro písemné či výtvarné aktivity účastníků.
- 2) Samoobslužné pracovní listy, u kterých není potřebný doplňující výklad lektora, protože všechny potřebné informace a zadání úkolu žáci získají v textu samotném.

Pracovní listy využívané při programu *Malý písař* jsou kombinací. Jsou určeny pro práci s lektorem, ale mají formulované úkoly i výklad, takže by mohly být samoobslužné, což např. při Muzejní noci jsou.¹⁶⁰ Graficky jsou zpracované jednoduchým stylem, písmem *Times New Roman*, nezarovnané do bloků. Jsou v nich obsažené volné řádky určené k doplnění. Papíry jsou opatřeny logem Muzea.

Při tvorbě pracovních listů k nově připravovaným programům nepočítám s tím, že by se využívaly samostatně, bez vstupu lektora. Záměrem bylo připravit je tak, aby obsahovaly srozumitelné kompletní zadání, aby nebylo třeba úkoly v průběhu programu vysvětlovat nebo vícekrát opakovat.

¹⁵⁸ MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*, s. 8.

¹⁵⁹ ŠOBÁN, Marek, David HRBEK a Vladimír HAVLÍK. *Škola muzejní pedagogiky* 6, s. 37-38.

¹⁶⁰ Ukázka pracovního listu v příloze č. 1.

II. Praktická část

Praktická část práce vychází z teoretických poznatků: analýzy muzejní expozice a stávajících edukačních programů, metody objektového učení a zkušeností muzejních pedagogů, teoretiků i praktiků, které byly prezentovány v teoretické literatuře i na výše jmenovaných konferencích. V první kapitole představuji návrhy interaktivních prvků, jimiž doporučuji doplnit expozice Muzea týkající se dvacátého století. V kapitole *Edukační programy* představuji tři nové, které navrhuji zařadit do repertoáru Muzea. Jsou nejprve popsány ve formě návrhu a scénáře, následně pak doplněny o zkušenosti a připomínky vycházející z jejich prvního testování v praxi.

1 Návrhy interaktivních prvků do expozice

Z analýzy muzejní expozice vyplynulo, že žáci expozicí zahrnující 20. století pouze procházejí, maximálně se podívají na její část.

Mojí snahou bylo vytvořit návrhy k části expozice tak, aby se v ní návštěvník cítil vítán a byl do ní co nejvíce vtažen. Z tohoto důvodu bych chtěla uplatnit princip interaktivity. Podle Petry Šobánkové: *„Interaktivita znamená, že návštěvník může do expozice skutečně aktivně vstoupit, vyvíjet v ní nějakou fyzickou aktivitu (nejenom pohyb od jednoho exponátu k druhému), manipulovat s předměty či didaktickými prvky v expozici, [...] vybírat si jejich obsah nebo volit činnosti, jimiž se bude v expozici zabývat. [...] Namísto pouhé zrakové recepce jde o tvůrčí, experimentální nebo pracovní činnosti návštěvníků, manipulaci s předměty, volbu, aktivování prvků expozice – a tím také přizpůsobení podoby návštěvy vlastním zájmům návštěvníka.[...] Interaktivita neznamena pouze hru, ale spíš pobídku k účinnějšímu poznávání, proto také přestává být v současnosti pouze znakem expozic určených dětem. Uplatňuje se všeobecně, protože praxe ukazuje, že interaktivitu v podobě možnosti fyzické aktivity,*

manipulace s didaktickými pomůckami nebo interakci s technickým zařízením a mediálním obsahem upřednostňují stále více i dospělí. ¹⁶¹

Jako součást expozice navrhuji několik interaktivních prvků, pro jejichž výběr a zapojení jsem také využila doporučení vycházející z poznatků konstruktivismu. Petra Šobánková upozorňuje, že *„nelze předpokládat, že by významy byly ve vystavených objektech předem a pevně dány, je to spíše tak, že jsou jim připisovány sociálními aktéry, a mohou se proto měnit člověk od člověka. S tímto poznatkem je třeba aktivně pracovat a hledat způsoby, jak proces připisování významů předmětům v expozici pozitivně ovlivnit.*“¹⁶² A v neposlední řadě *„dalším způsobem, jak stimulovat kognitivní procesy návštěvníka, je zohlednění jeho potřeby soukromí a pohodlí k učení.*“¹⁶³

Každou pomůcku představuji podle určité struktury. Napřed vysvětluji, proč by měla být do expozice zařazena, čímž reaguji na výsledky analýzy uvedené v první části práce. Dále naznačuji návštěvnické otázky, které může nová pomůcka evokovat, jaké významy jí mohou být připisovány. Zároveň představuji cílovou skupinu, pro niž je daný objekt určen, jaké edukační cíle lze jeho prostřednictvím sledovat a jak by měl vypadat.

1.1 Expozice Vzdělání ve státě T. G. Masaryka

Hlavní závěry z předchozí analýzy muzea jsou: zpřístupnit fotografické materiály, prohloubit informativní texty, dovysvětlit pojmy použité na tabulích, zpřístupnit informace mladším žákům, přiblížit zkušenosti z vyučovacích hodin z první republiky, propojit s ukázkovou třídou z období první republiky. Všechny tyto skutečnosti by měly vést k tomu, aby bylo návštěvníkům přiblíženo více školní prostředí první republiky a aby měli důvod se v expozici alespoň na chvíli zastavit. V neposlední řadě jsem chtěla žákům dát prostor v expozici přemýšlet.

¹⁶¹ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium. 1. díl, Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace.* Olomouc 2014, s. 269.

¹⁶² Tamtéž, s. 193-194.

¹⁶³ Tamtéž, s. 194.

1.1.1 Prvorepublikové školní obrazy na mapě Československa

Zapojení mapy Československa se surovinovými zdroji reaguje na fakt, že mapa je jedním z hlavních exponátů, na něž se návštěvníci v expozici první republiky dívají. Zároveň je nositelkou důležitých informací, jež jsou zde pod obrázky surovinových zdrojů skryty. Jsou to např. povolání, která byla za první republiky běžná a dnes už se téměř nevyskytují, např. knoflíkář, košíkář, koželuh, krajkář. Dále jsou tam uvedena slova, jejichž význam pro dnešní děti je neznámý, např. fezy, cikorka. A v neposlední řadě je to nosný prostředek představení školních prvorepublikových obrazů. Jak docílit propojení mapy a školních obrazů? Vybrala jsem několik povolání, jejichž surovinové zdroje se na mapě nacházejí. Následně jsem je s Magdalenou Šustovou vyhledala ve sbírce školních prvorepublikových obrazů. Návrh obsahuje profese, které se v dnešní době již nevyskytují (koželuh), nebo jen sporadicky (sklář), popř. jsou dodnes, ale ve velmi pozměněné formě (chemik), nebo se jejich náplň práce příliš neliší (strojvůdce). Vybrané povolání u sebe bude mít krátký dobový popis, co měl daný člověk na starosti a v čem jeho práce spočívala.

Možností realizace tohoto návrhu je několik, všechny odpovídají stanovenému cíli, nicméně záleží i na budoucích plánech s touto částí expozice. Cíle jsou:

- 1) Žák si rozšíří teoretické informace o první republice informacemi propojenými s běžným školním životem.
 - a. Žák si vyzkouší orientaci ve staré školní mapě.
 - b. Žák se seznámí se starými školními obrazy.
 - c. Žák pomocí historických podkladů porovná funkce a význam povolání první republiky s dnešními.

Navrhuji několik možností realizace:

- 1) Žák si u mapy ČSR vylosuje z krabičky kartičku, na které bude mít napsané povolání. K dané profesi vyhledá surovinové zdroje. Poté kartičku otočí a bude zde mít výsledek, na kolika místech ČSR se vyráběl předmět či těžil daný zdroj. Povolání si prohlédne na dobovém obraze, přečte si o něm krátký úryvek a kartičku si za odměnu může odnést domů.

- 2) Mapa ČSR bude podložena magnetickou fólií, žák si vybere obraz povolání a přiřadí ho na správné místo na mapě. Kartačka je z druhé strany doplněna textem o daném povolání a na kolika místech se surovina těžila nebo zpracovávala.
- 3) Mapa ČSR bude vytvořena jako obrazovka, kolem níž budou obrázky a žáci budou přiřazovat obrázek k dané surovině. Po správném přiřazení se jim objeví krátký text o povolání.

Ve chvíli, kdy budou žáci expozici procházet s učitelem, průvodcem nebo rodičem, mohou využít následující otázky prohlubující jejich přemýšlení:

- Proč se nejvíce dřeva těžilo na Podkarpatské Rusi?
- Co je to féz a cikorka?
- Proč povolání zaniklo?
- Kdo vyrábí klobouky dnes?
- Jak to s danými surovinovými zdroji bylo poté, co jsme přišli o Podkarpatskou Rus? O Slovensko?
- Vyrábí se sklo stále na stejných místech i dnes?

Věková kategorie	Interaktivní mapa je určena všem věkovým kategoriím, od dětí z mateřských škol, které mohou hledat symboly a prohlížet si obrázky povolání, přes žáky všech stupňů škol.
Pomůcky:	Vybrané školní obrazy. Texty k jednotlivým povoláním.
Umístění:	V prostoru záhybu části expozice týkající se první republiky.

1.1.2 Vyzkoušej si prvorepublikový test ze zeměpisu!

Zapojení školního testu z doby první republiky reaguje na analýzu dané části expozice. Rozšiřuje její teoretické panely, dává podněty k přemýšlení, a to nejen nad fakty. Historické testy slibují určitou atraktivitu. Koho by nezajímalo, jak vypadaly testy za první republiky? Byly lehčí, nebo těžší? Na co učitel kladl důraz?

Zapojení testu může pomoci propojit tematickou expozici s místem, kde je replika prvorepublikové třídy. Dokáže části expozice dát konkrétní obrys. Cílem programu je vyplnit si test ze zeměpisu. V mnohém tehdejší zeměpisný dnes připomíná dějepisný test. Náповědu lze získat nejen z tehdejší učebnice, ale i okolních panelů. Z tohoto důvodu jsou dvě možnosti umístění testu:

- 1) Do expozice nazvané *Vzdělání ve státě T. G. Masaryka*.
- 2) Do repliky třídy za první republiky.

V obou prostorech může mít své místo. Výsledky testu se dají najít jak v expozici, tak ve třídě. Výhoda třídy je ta, že si mladší žáci mají kam položit papír a psát na něj. Dospělí tuto možnost nemají v žádné části.

Pokud by žáky prováděl průvodce či učitel, může zadat tyto otázky:

- Pro jakou třídu byl test asi určený?
- Je těžký/lehký? Jak se lišily nároky na děti před téměř sto lety?
- Nepřipomíná to test z dějepisu? Bude i náš zeměpis za nějakou dobu historií? Co se v ní asi budou žáci za sto let učit?
- Byly dané otázky pro zeměpis v té době relevantní? Proč byly otázky důležité?

Věková kategorie:	Test je přístupný jak žákům prvního stupně, tak starším. Cílovou věkovou kategorií tvoří žáci druhých stupňů základních škol, gymnázií, středních škol a studenti pedagogických fakult.
Pomůcky:	Upravený a natištěný test ze zeměpisu, tužky na půjčení, učebnice zeměpisu, odpovědi na otázky, tabulky upozorňující na test a doporučující jeho vyzkoušení.
Umístění:	Varianta 1. Expozice: umístění na okno vč. vysvětlující tabulky. Třída první republiky: výsledky testu na katedře + učebnice zeměpisu na lavicích.
	Varianta 2. Třída: umístění na lavici vedle učebnice.

1.1.3 Pod lupou

Při čtení panelů v dané části expozice si návštěvník, ať už žák nebo dospělý může pokládat mnoho otázek: Proč je obrázek tak vysoko? Proč je tak malý, že se nedá přečíst? Ale mnohem spíše, jak značí náčrty průchodů místností, rychle pokračuje do další místnosti. Je to způsobeno několika důvody:

- 1) V místnosti není téměř nic, co by kolemjdoucí upoutalo, aby se v ní zastavili. Částečně to splňuje almanach, ale spíše kvůli tomu, že se s ním dá pohybovat a otáčet listy. Nic na něj v expozici nenavazuje, takže není důvod k zastavení. Částečně tu funkci plní mapa, ale její umístění je takové, že si jí žáci nevšimnou.
- 2) Textové informace na obrázcích jsou velmi malé. Nedají se přečíst texty konkurzů na učitele, nabídka učebních pomůcek je zas velmi vysoko pro pohodlné čtení, ukázky titulních stran pedagogických časopisů jsou tak malé, že lze sledovat jen grafiku. Dominantní je tedy pouze text. Fotografie, ilustrace, schémata a obrázky nemají vypovídající informační hodnotu.
- 3) Zdejší texty jsou velmi faktografické, zaměřené pouze na vyjmenovávání, např.: jména pedagogických časopisů, podniků, které vyráběly učební pomůcky, typů škol.
- 4) Některé věci jsou pouze na panelech uvedeny a nikde nejsou vysvětleny, např. v nadpisu pokusné a reformní školy není o reformních školách ani zmínka. Podobně otázka lidové výchovy pro dospělé. Zde se zmiňuje, jen kde byla šířena, ale nikde není uvedeno, co to vlastně bylo.
- 5) Z dané doby má muzeum hodně sbírkových předmětů, ať už obrazů, učebnic, knih, časopisů, tehdejších tisků, které zde nejsou vystaveny.
- 6) V expozici je velmi málo prostoru, a proto se zde nedá moc věcí přidat.

Myslím si, že by této části expozice mohlo pomoci několik drobností, které by umožnily žákům se zde zastavit. V první řadě je ale potřeba promyslet, co jsou hlavní nosné předměty. Několik panelů v další expozici se odvolává na demokratické hodnoty a vzdělávání první republiky, podobně tuto dobu vyzdvihuje katalog: „*Kvalita školství*“

*v Československu v prvním dvacetiletí byla na mimořádně vysoké rovní.*¹⁶⁴ Tudíž by bylo zajímavé se zaměřit na věci, fakta, obrázky, které dokazují, že za první republiky byla kvalita školství na vysoké úrovni a vyzdvihnout její demokratické hodnoty.

Vybrané předměty:

- Fotografie uvedené na panelech i jiné doplněné popisky, co se na nich odehrává.
 - Představit a vysvětlit, co to byly pokusné školy na konkrétních příkladech (Dům dětství v Krnsku, Pokusná pracovní škola Holešovická, Volná škola práce v Kladně, Pokusné školy Bakulovy a další), a tím představit principy reformní pedagogiky.
 - Vyzdvihnout péči o postižené děti a ukázat hledání způsobů a cesty, jak toho dosáhnout.
- Pedagogický časopis umístit tak, aby se dalo přečíst, co v něm je, nejlépe, aby se v něm dalo listovat.
- Konkrétní seznamy pomůcek pro školy s ukázkami školních pomůcek, nejlépe od více výrobců, např. Falco, Logia.
- Ukázky vyhlašování konkurzů na učitelská místa.

Možností realizace je několik:

- 1) Do expozice dodat lupu, kterou budou moc návštěvníci využít, aby přečetli texty výše zmíněných časopisů, seznamů pomůcek atp.
- 2) Vytvořit zalaminovanou knížku, která půjde dobře otáčet, umístit ji místo almanachu a v ní zveřejnit fotografie, pedagogické časopisy, seznamy pomůcek i inzeráty pro učitele.
- 3) Vytvořit interaktivní panel, který by zvětšil a zpřístupnil fotografie, představil konkrétní pedagogické časopisy zmíněné na panelech jen jménem, ukázel konkrétní seznamy pomůcek, vysvětlil, co to byly pokusné školy na konkrétních příkladech, a tím představil principy reformní pedagogiky.

Všechny možnosti by měly upoutat pozornost tak, aby se návštěvník zastavil a řekl si, tady je něco důležitého, co mi zatím zůstává skryto. Pokud by žáci procházeli s učitelem nebo průvodcem, mohli by hledat odpovědi na otázky:

¹⁶⁴ PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *Odkaz J.A. Komenského - tradice a výzvy české vzdělanosti Evropě: malý katalog expozice o dějinách školství*, s. 44.

- Co nám tehdejší směry v pedagogice mohou přinést dnes? Nesnažíme se objevovat objevené? Mohou nás nějak inspirovat?
- K čemu se která pomůcka z první republiky mohla používat? O čem a jak se s ní dalo učit?
- Jak se liší inzeráty při hledání učitelů dnes?
- Proč se říkalo, že je školství na vysoké úrovni? Co je kritériem vysoké úrovně?

Věková kategorie	Interaktivní panel je určen především studentům pedagogických fakult a všem s hlubším zájmem o první republiku a pedagogiku. Zvláště sekce o pomůckách může nabídnout zajímavé porovnání žáků druhého stupně základních škol, gymnázií a škol středních.
Pomůcky:	Katalogy pomůcek, učitelské časopisy, fotografie, ...
Umístění:	Vedle základních textových panelů.

1.2 Expozice *Doba totality*

Další místnost je na tom prostorově lépe. Volně položené exponáty však působí, jako kdyby tam někdo umístil vyřazené věci, které neměl kam jinam dát. Byl zde nefunkční psací stroj, hromada drátů a elektrických součástek tvářících se jako rozpadlá pomůcka, staré knihy, jež nikdo nikdy neotevřel, pár kousků současné literatury, která sice zajímavá může být, ale na konci výstavy a bez možnosti sezení si ji nikdo nepřečetl. Další nevýhodou je smíchání exponátů z doby Protektorátu a druhé poloviny 20. století. Abych tuto zmatečnost nezvětšovala, doplněné didaktické pomůcky směřuji hlavně k druhé polovině 20. století.

Chtěla jsem zkusit prostor oživit. Opravit psací stroj tak, aby ho bylo možné používat. Rovněž upravit prostor stolu. V učitelském stole využít zásuvky, jež by mohly být naplněny tematickými předměty. Nefunkční pomůcku by mohla nahradit funkční, kterou si žáci mohou ozkoušet. Ráda bych, aby se tento prostor stal plnohodnotným místem, kde děti i dospělí budou přemýšlet nad nedávnými dějinami, prostorem, kde se alespoň na chvíli zastaví.

1.2.1 Přemysl Pitter a jeho odkaz

Archiv Přemysla Pittra a jeho materiály jsou jednou ze silných stránek muzea, bohužel jsem si nevšimla většího využití. Přitom si myslím, že jeho odkaz je zvláště v dnešní době důležitý. V expozici je o něm pouze věta: „*Jedním z humanistů, který se rozhodl pomáhat dětem bez rozdílu za všech okolností, byl stoupenec křesťanského pacifismu Přemysl Pitter (1895-1976),*“ která je následně rozvedena třemi fotografiemi. V pokladně se dá koupit několik publikací na toto téma: *Miličův dům Přemysla Pittra*,¹⁶⁵ *Nečekejme na velké chvíle*¹⁶⁶ a další.¹⁶⁷ Jedním z hlavních projektů je: *Implementace nejnovějších technologií do procesu digitalizace a zpřístupnění Archivu P. Pittra a O. Fierzové v souladu se současnými evropskými trendy sdílení dat*

¹⁶⁵ FALTUSOVÁ, Magdaléna. *Miličův dům Přemysla Pittra na pražském předměstí*.

¹⁶⁶ PITTER, Přemysl a Lenka LAJSKOVÁ, ed. *Přemysl Pitter: "Nečekejme na velké chvíle!": "akce zámky" (1945-1947) v zrcadle korespondence z let 1946-1990*.

¹⁶⁷ Fotografie publikací nabízející v pokladně Muzea v příloze č. 12.

v prostředí internetu.¹⁶⁸ Podobně se dají zapůjčit dvě putovní výstavy: *Evropský humanista Přemysl Pitter* a *Příběhy bezvýhradné lidskosti - Přemysl Pitter, výjimečná postava v dějinách 20. století*.¹⁶⁹

Život Přemysla Pittra má velký edukační potenciál, a to nejen jeho etický, emocionální a morální rozměr. Navrhla jsem proto předmět do expozice, který

- 1) pomůže edukačnímu programu odkázat na něco v expozici, tudíž propojí edukační program s expozicí.
- 2) Naopak poukáže na edukační program a literaturu týkající se Přemysla Pittra, kterou si lze zakoupit nebo půjčit v kavárně.

K realizaci těchto myšlenek jsem využila dětské dřevěné kostky, na něž jsem nalepila rozstříhané obrazy ze života Přemysla Pittra.¹⁷⁰ Podle obrazových předloh, které navíc obsahují i další text s rozšířenými informacemi, je možné si fotografie složit správným otočením a uspořádáním kostek. Obrazy a k nim doplňkové texty představují Přemysla Pittra za války, Milíčům dům, pomoc židovským dětem těsně před válkou a během války, jeho rychlou pomoc po válce, tzv. Akci zámky, pomoc německým dětem po válce a jeho spolupracovníky.¹⁷¹

Myšlenka zapojení obrazů ze života Přemysla Pittra do expozice má cíle:

- 1) Žák se seznámí s osobností Přemysla Pittra a jeho hlavní myšlenkou – pomáhat dětem bez ohledu na víru a národnost.
- 2) Žák si při pohledu na obrázky najde alespoň jednu další informaci o Přemyslu Pittrovi.

Pokud budou žáci procházet expozicí s učiteli nebo průvodci, mohou se zaměřit a diskutovat nad těmito otázkami:

- 1) Proč je Přemysl Pitter zapomenut, na rozdíl třeba od Nicolase Wintona?
- 2) Jak by se jeho myšlenky uplatnily v dnešní společnosti?
- 3) Byl v tehdejší době za své myšlenky kritizován? Proč? A byl by kritizován i dnes?

¹⁶⁸ “Výzkumné projekty”. Online. Národní pedagogické muzeum a Knihovna Jana Amose Komenského. <http://www.npmk.cz/muzeum/vyzkumne-projekty>.

¹⁶⁹ “Výstavy k zapůjčení”. Online. Národní pedagogické muzeum a Knihovna Jana Amose Komenského. <http://www.npmk.cz/muzeum/vystavy-k-zapujceni>.

¹⁷⁰ Ukázka rozložení fotografie na dřevěných kostkách v příloze č. 32.

¹⁷¹ Ukázka jednoho ze šesti textů vztahujících se ke kostkám v příloze č. 31.

Věková kategorie:	Žáci základních i středních škol.
Pomůcky:	Kostičky s obrazy ze života Přemysl Pittra.
Umístění:	Na stole v expozici. ¹⁷² Nebo lze umístit i do expozice první republiky.
Testování:	Proběhlo během Muzejní noci 2016. ¹⁷³

1.2.2 Psací stroj

„*Na tomhle bych chtěl fakt psát,*“ nadšeně prohlásil žák třetí třídy při procházení expozice při pohledu na psací stroj. Jeho nadšení bylo zpraženo paní učitelkou, která ho hnala z místnosti: „*Máte jít za paní průvodkyní.*“ Nejen toto, ale i skutečnost, že psací stroj tam jen ležel, nedalo se na něj psát, nebylo o něm nikde ani zmínky a nebyl ukotven v expozici, vedlo k tomu, že jsem se ho pokusila opravit. Chtěla jsem z odloženého psacího stroje vytvořit plnohodnotnou didaktickou pomůcku. Umožnit návštěvníkům si psací stroj vyzkoušet a splnit tak sen malého školáka. Dozvědět se o psacím stroji více informací. Psací stroj také navazuje na programy *Malý písař* a *Za tajemstvím písma*, které představují různé typy písma a způsoby psaní. V expozici si žáci vyzkoušejí psát brkem, překreslí si hlaholici a nyní si mohou zkusit i psát na psacím stroji. Cíle zapojení psacího stroje do expozice jsou:

- 1) Žák si vyzkouší psaní na psacím stroji.
- 2) Žák vytvoří na psacím stroji souvislou větu.

Pokud expozici budou procházet žáci s učiteli nebo s průvodci, mohou se zaměřit na tyto otázky:

- 1) Jaký je rozdíl mezi psaním na stroji a na počítači?
- 2) Co všechno mohl znamenat vývoj počítače pro školní výuku?
- 3) Proč je rozložení kláves takové, jaké je?
- 4) Kde se ještě dnes setkáte s psacím strojem?

¹⁷² Ukázka umístění kostek v příloze č. 18.

¹⁷³ Fotografie z Muzejní noci v příloze č. 18, 20, 25, 26, 27.

Věková kategorie:	Žáci základních i středních škol.
Pomůcky:	Opravený psací stroj, průklepová páska, papíry, učebnice <i>Psaní všemi deseti</i> .
Umístění:	Na pracovním učitelském stole.
Testování:	Proběhlo během Muzejní noci 2016. ¹⁷⁴

1.2.3 Azbuka

Použití azbuky navazuje na otázku v pracovních listech: *který cizí jazyk se povinně vyučoval v letech 1948-1989?* Zároveň využívá místo na stole, k němuž se dá sednout, je možné razítkovat si azbuku do sešitu.¹⁷⁵ Zároveň je k tomu připravená okopírovaná tabulka, kde si návštěvníci mohou najít přepis azbuky do češtiny. Zapojení azbuky tedy může pomoci rozvinout teoretické otázky mířící pouze na fakta v pracovních listech. Také umožní doplnit programy týkající se písma o odkaz na další místa v expozici a zároveň podpořit myšlenkovou linii vzniku písma a typy písem používaných na našem území. Cíle zapojení písma do expozice jsou:

- 1) Žák si vyzkouší napsat svoje jméno v azbuce.
 - a. Žák pomocí tabulky zvládne převést písmena do azbuky.
 - b. Žák zvládne razítko správně natočit tak, aby vytisknul písmeno správně.

Pokud expozici žáci prochází s učitelem nebo s průvodcem, mohou se společně zamyslet nad těmito otázkami:

- Proč se učila ve školách zrovna ruština?
- Jak to bylo pro děti těžké? Zvládli bychom to?
- Dnes se zas na školách začíná učit ruština, proč se k ní vracíme?

¹⁷⁴ Fotografie z psaní na psacím stroji o Muzejní noci v příloze č. 21-22.

¹⁷⁵ Umístění razítkovací azbuky na fotografii v příloze č. 18.

Věková kategorie:	Razítka jsou určena žákům jak základních, tak středních škol.
Pomůcky:	Sada razítek + navlhčený polštářek.
Umístění:	Učitelův stůl.
Testování:	Proběhlo během Muzejní noci 2016. ¹⁷⁶

1.2.3 Grafický vývoj školství

„Proč je u učebnice napsáno, že je pro devítiletou střední školu? Co to znamená? Byla tehdy střední škola devítiletá? Ale zas učivo se zdá být jednoduché...“¹⁷⁷ Ukázalo se, že při vysvětlení složitějšího problému školství v druhé polovině 20. století nestačí jen ústní vysvětlení. Mnohem lepší by bylo, kdyby bylo možné proměny ročníků škol ukázat na jednoduchém grafu. V muzeu žádná vhodná tabulka není. Tabulka by se dala využít i při navrhovaných edukačních programech, kde pomůže vysvětlit, proč jsou učebnice určeny pro daný ročník. Tabulka by měla přehledně znázornit změny školských stupňů a pomoci návštěvníkům orientovat se v expozici, kde jsou stupně zmiňovány. Cílem tabulky je:

- 1) Žák při pohledu na tabulku je schopen určit, jak staré děti chodily do jaké třídy.

Pokud tabulku mají žáci v doprovodu s učitelem nebo průvodcem, mohou diskutovat nad těmito otázkami:

- 1) Proč se struktura školních let tak měnila?
- 2) Jak se cítili žáci, kterým se během studia několikrát měnily ročníky?

Věková kategorie:	Přehled je určen hlavně starším žákům od druhého stupně základních škol, gymnáziím, studentům škol středních, ale i studentům vysokých škol, kteří se chtějí lépe zorientovat v systému školství v druhé polovině dvacátého století.
-------------------	--

¹⁷⁶ Fotografie z razítkování během Muzejní noci v příloze č. 23-24.

¹⁷⁷ Dotaz Kateřiny Symonové, sedmnáctileté studentky střední chemické školy, při návštěvě expozice po programu *Po stopách plynové masky*.

Pomůcky:	Přehledná tabulka. ¹⁷⁸
Umístění:	V expozici v blízkosti tabule <i>Sovětizace výchovy a vzdělání</i> .

1.3 Využití interaktivních předmětů v rámci Muzejní noci

Psací stroj se těšil velké oblibě, stály se na něj fronty a některé komentáře dětí mluví sami za sebe. „*Pojď už!*“ „*Ne ještě ne, ještě jeden řádek.*“ „*Pojď, psací stroj máme na půdě.*“ „*Fakt?! Že ho hned po příchodu vyndáme.*“ Nebo nadšené prohlášení asi sedmiletého kluka: „*To je lepší než počítač!*“ Zajímavé bylo poslouchat, jak rodiče vysvětlují svým dětem, že na stroji psali své práce do školy, jakým způsobem mohli opravovat, když napsali něco špatně. Nebo babičky vypravující vnoučatům, jaká to byla sláva, když si domů pořídily psací stroj. Podobně rodinně tmelícím prvkem byla azbuka. Rodiče dětem vysvětlovali, jak se učili azbuku ve škole, jak pro ně bylo náročné naučit se nové znaky, a popisovali jim, co které písmenko znamená. Naopak některé děti, které mají ruštinu ve škole, učili viditelně mladší rodiče, jak si napsat svoje jméno azbukou. A pokud si nebyli jistí, použili překladovou tabulku. V tu chvíli se azbuka stala šifrou, kterou bylo potřeba vyluštit. Podobně děti skládaly kostičky, rodiče jim pomáhali a vysvětlovali pomocí textu, co vlastně skládají. Zde se ukázalo, že navržené interaktivní prvky využívající muzejní sbírky mají přidanou hodnotu, dokáží zapojit celou rodinu a zaujmou i dospělí, kteří nad nimi s radostí vzpomínají.

¹⁷⁸ Grafický vývoj školství v příloze č. 35.

2 Edukační programy

Edukační programy vznikaly jako návrhy na doplnění současné nabídky Muzea. Z analýzy dosavadních vyplynulo několik bodů, kterými by se měly nové programy řídit, aby dosavadní vhodně doplnily a rozšířily.

- Muzeum má bohatý sbírkový fond, který tvoří školní učebnice, fotoarchiv mapující historii školství cca od roku 1860, sbírka školních obrazů od 18. století, archiv Přemysla Pittra a Olgy Fierzové a další. Kromě programu o Přemyslu Pittrovi tento potenciál příliš nevyužívá.
- V rámci edukačních programů se téměř nepracuje s artefakty. Muzejní lektoři nyní připravují několik výtvarných dílen, rádi by zavedli do některých programů metodu objektového učení.
- Programy z větší části probíhají v místnosti na program určené a nejsou až na výjimky (hlavně písarský koutek)¹⁷⁹ propojené s expozicí.
- Programy jsou určeny hlavně pro mladší žáky, žáci druhého stupně a středních škol do Muzea příliš nechodí. Určitou roli zde hraje jiný charakter studia, do jaké míry je to zaviněno tématy, není jisté. Přesto bych chtěla získat i 2. stupeň ZŠ, střední školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií.
- Programy velmi často začínají a končí v minulosti. Ať už u typů psaní a písmen, ale také při programech z dvacátého století. Přitom mnohé historické skutečnosti buď ovlivňují dnešní dobu, nebo s ní tvoří určité paralely. Žáci chodí do školy stejně jako před mnoha lety a s přirozenou zvědavostí si mohou pokládat otázku: proč to tak je dnes? Jak to bylo dříve?
- Cíle programů prezentované na webových stránkách jsou uchopeny velice široce. Zlepšení grafomotoriky, estetické citění, rozvoj kreativity, prohloubení výuky dějin... zvědavému učiteli příliš neřekne. Také je nasnadě otázka, zda programy skutečně plní své cíle. V rámci nových programů bych chtěla navázat na RVP, využít konkrétní cíle pro lepší představu učitelů, kteří se rozhodují, zda si daný program objednat. Cíle směřují vždy ke kompetencím RVP.

¹⁷⁹ Fotografie z písarských koutků v příloze č. 2 a 3.

- V rámci programů jsou žákům informace hlavně předkládány, otázky se točí kolem jednotlivých témat a mají dopředu známou odpověď. Málokdy je dán prostor diskusi či nabídnuto téma, o němž se dá s lektorem diskutovat, nebo nemá jedinou správnou odpověď. Přitom pokládání otevřených otázek, jak lektory, tak žáky může dovést obě strany k novým souvislostem. Proto se v programech snažím vytvářet příležitosti, kdy žáci mohou sami objevovat odpovědi a otázky nemají jednoznačnou odpověď.
- Komunikace, jak bylo představeno v kapitole *Současné trendy v muzejní edukaci*, je považována za největší výzvu muzejních lektorů a učitelů, kteří s žáky Muzeum navštěvují. Na základě domluvy s učiteli mohu program upravit.

Výše zmíněné body se odrážejí v tematickém zaměření a struktuře programů, zacílení na věkovou kategorii. Protože je to velké množství bodů, které se nedají realizovat v jediném programu, vznikly proto tři.

Každý program je nejdříve představen pomocí krátké anotace, jsou v něm stanoveny cíle v návaznosti na RVP a navazuje na výše zmíněné body z analýzy. Následně je popsán scénář, pro lepší přehlednost v tabulce. Poté je ukázána evaluace programu a zhodnocení jeho cílů. Rozbor odpovídá na otázky: Proč je toto téma pro žáky zajímavé? Jak souvisí s jejich dosavadními zkušenostmi a znalostmi? Jaké příležitosti ke kritickému myšlení nabízí? Co konkrétního se žáci naučí? Čemu by měli porozumět? V průběhu programu se snažím odpovědět na otázky: Jak je povedu k tomu, aby formulovali otázky a sami si stanovili cíle učení v návaznosti na vlastní zkušenosti a potřeby? Jak zjistím jejich dosavadní znalosti o tématu? Jakým způsobem (metodami, činnostní aj.) budou zkoumat? Jak budu sledovat, zda obsahu rozumí? K jakým závěrům bychom měli na konci edukačního programu dospět? Je žádoucí (příp. do jaké míry) vyřešit společně všechny předložené problémy? Následně je popsáno testování programu, jeho úpravy a další možnosti.

2.1 Branná výchova. Po stopách plynové masky

Představení programu

Program uvádí žáky do sborovny, ve které jsou umístěné dřívější školní pomůcky – plynové masky. Každý žák je v roli profesionála, ať už učitele historie, chemie nebo tělocviku. Čeká je náročné zkoumání předmětu, studium tehdejších materiálů a prezentování získaných informací. Na konci si své závěry ověří při cestě do minulosti. Program je určen pro žáky 9. tříd ZŠ a studenty SŠ, lze uzpůsobit i žákům 6.-8. třídy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Cíle programu navazují na průřezová témata výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a environmentální výchova. Prohlubuje klíčové kompetence k učení, řešení problémů a kompetence komunikativní. V rámci předmětu dějepis se prolíná s úvodem do historie:

- *Rozlišuje různé zdroje historických informací, způsob jejich získávání a úskalí jejich interpretace.*

moderní dobou I:

- *Vymezí základní znaky hlavních totalitních ideologií a dovede je srovnat se zásadami demokracie; objasní příčiny a podstatu agresivní politiky a neschopnosti potenciálních obětí jí čelit.*

a moderní dobou II:

- *Porovná a vysvětlí způsob života a chování v nedemokratických společnostech a v demokraciích.*

Cíle programu tedy jsou:

- 1) Žák dokáže pomocí předložených informací zhodnotit, kdy a jak je plynová maska ne/účinná.
- 2) Žák si při pohledu na historický předmět dokáže položit relevantní otázku.

Program navazuje na analýzu Muzea v těchto bodech:

- Objektové učení a práce s artefakty – v tomto případě plynová maska. Ze shrnutí dosavadních programů v muzeu vyplynulo, že žádný nemá v hlavní roli nějaký předmět. Proto je zde zvolen objekt – plynová maska.
- Program je také primárně připraven pro starší žáky 2. stupně ZŠ, střední školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Většina programů uváděných v muzeu je primárně pro mladší žáky.
- Dále navrhuji pracovat s aktuálními tématy tak, aby žáci mohli srovnávat tehdejší dobu s dnešní. Většina muzejních dílen a edukačních programů zůstává v minulosti a nemá příliš velký přesah do současnosti.
- Program má také jasně definované cíle, které se dají konkrétně ověřit. Nepracuje s širokými pojmy jako rozvoj kreativity, estetické cítění atp. Přesto na tyto oblasti nezapomíná. Kreativita a estetické cítění je zde prostředkem ke zkoumání plynové masky a nalézání řešení určité situace.

Scénář programu

Scénář je pro přehlednost zpracován do tabulky a rozdělen do několika kroků. Každý krok má název, který vystihuje hlavní činnost, a je u něj časové určení. Následuje rámcový scénář, co se v danou chvíli děje.

Název a časová náročnost aktivity:	Rámcový scénář edukačního programu, průběh, metody, organizační formy, didaktické prostředky:
1) Přivítání ve sborovně (2 minuty)	Žáci se po vstupu do místnosti posadí ke čtyřem stolům. Po přivítání ve sborovně je před žáky na každém stole položena plynová maska.
2) Zkoumání předmětu	Žákům je rozdán papír, na němž jsou předem připravené otázky směřující k různým aspektům, kterých si mají všimnout při zkoumání plynové masky. Každý má papír vyplnit, mohou si vzájemně poznatky sdělovat. Žáci u jednoho stolu tvoří 1-2

(10 minut)	skupinky. ¹⁸⁰
3) Studium materiálu (15 minut)	Pod židlí má každý žák napsáno, jakým učitelem se stane. ¹⁸¹ Poté se odebere na místo, kde podle své aprobační zkoumá materiály. ¹⁸²
4) Prezentace ve skupině (5 minut)	Ve skupině prezentují svá zjištění o plynových maskách. Motivováni jsou tím, že brzy své nové znalosti využijí v rámci „výletu do historie“ – simulovaném řešení krizové situace.
5) Výlet do historie (10 minut)	Žáci se vydají do učebny z doby druhé světové války v podzemí, nebo do třídy 70. a 80. let. Na katedře najdou dopis, podle něhož se mají řídit. ¹⁸³
6) Závěr (10 minut)	Žáci ve skupinách odpovídají na otázky: Jak jste řešili situaci? Jak jste využili získané informace? Byla maska užitečná?

Využité didaktické prostředky jsou blíže popsány dále a některé z nich naleznete v příloze.

Evaluace programu

Na závěr je prostor ke zhodnocení cílů programu a zprostředkování odpovědí na zatím nevyřešené otázky. První cíl: žák dokáže pomocí relevantních informací zhodnotit, kdy a jak je plynová maska ne/účinná, je zhodnocen během závěrečné reflexe programu. Jednotlivé skupiny představují, k jakému závěru žáci došli a jak se v dané chvíli zachovali. Druhý cíl: žák si při pohledu na historický předmět dokáže položit relevantní otázku, lze také zhodnotit při závěrečné diskusi. Např. se zeptat, co by potřebovali vědět, aby se mohli lépe rozhodovat. Na co byste se chtěli zeptat pamětníků? Při vedení závěrečné diskuse lze využít hlubší rozbor tématu a u většiny žáků je zřejmé, zda relevantní otázky pokládají či nikoli.

¹⁸⁰ Ukázka vyplněného pracovního listu o plynové masce v příloze č. 42. Nevyplněný pracovní list je na CD.

¹⁸¹ Ukázka kartiček, které žáky rozdělí do skupin v příloze č. 43.

¹⁸² Přehled podkladů, které mají žáci v roli učitele chemie a využívají je při programu v příloze č. 44-46. Ukázky z materiálu v přílohách č. 47-56. Kompletní materiál v příloženém CD.

¹⁸³ Ukázka vyplněného závěrečného pracovního listu v příloze č. 57.

Rozbor tématu plynová maska

Téma plynové masky a branné výchovy bylo vybráno záměrně. Reaguje nejen na zvyšující se poptávku po podobném předmětu ve školách¹⁸⁴, ale také na v médiích občas zdůrazňovaný dojem zvyšujícího se napětí mezi „východem“ a „západem“ či obecně na pocit ohrožení a nestability v mezinárodních vztazích.

Žáci mají možnost získat zkušenosti a informace o tom, jak se institucionálně společnost vyrovnávala s hrozícím nebezpečím. Může být zajímavé pro žáky srovnat historii s aktuální situací: relevantní témata branné výchovy a jednání v krizových situacích jsou i dnes zařazena v RVP. Podle toho, co uvádějí účastníci programu ve věku 10-19 let, se jeví, že téma není dnes ve vzdělávání akcentováno způsobem srovnatelných s tím, jaký uvádějí pamětníci, jejichž výpovědi jsou využity jako podklady. Program demonstruje i skutečnost, že pokud je věnována institucionální péče hrozbám, tak to nezaručuje ochranu zájmů obyvatel, což může být podstatná informace pro dnešní dobu a volební rozhodování studentů. Jednoduchá ani složitá řešení těchto problémů nefungují.

Zároveň téma branné výchovy dosud není historicky mrtvé, protože si rodiče žáků na nějakou část branné výchovy jistě vzpomenou. V dnešních dětech plynová maska může evokovat postapokalyptické filmy nebo počítačové hry, v nichž se postavy pohybují v zamořených prostorech.

Cílová skupina žáků byla zvolena záměrně. Žáci by měli mít alespoň základní povědomí o situaci za 2. světové války a v době tzv. normalizace. Zahrnuje znalost tehdejších aktuálních konfliktů, jejich jednotlivých stran a cílů. Program navazuje na probíraná témata v devátých třídách základních škol a odpovídajících stupních gymnázií a na středních školách. Program jim má přiblížit konkrétní dopad mezinárodní situace na tehdejší žáky. Při sledování historické situace se nelze vyhnout srovnání s dnešní.

¹⁸⁴ např.: http://liberec.idnes.cz/obrana-ochrana-vojak-armada-skola-bezpecnost-valka-zbran-nato-ptw-/liberec-zpravy.aspx?c=A160120_083223_liberec-zpravy_ddt, http://zpravy.idnes.cz/branna-vychova-ve-skolach-0y3-/domaci.aspx?c=A131111_115416_domaci_jj, http://zpravy.idnes.cz/branna-vychova-01j-/domaci.aspx?c=A160303_163922_domaci_zt (cit.1.5.2016)

Celý program evokuje otázky zdánlivě jednoduché: pomohla by plynová maska proti jaderné hrozbě? Bylo opatření školy účinné? Je vůbec šance, že plynové masky pomohou? Také ale velmi složité: bylo institucionální řešení volené hlavně za účelem vykazání činnosti a uklidnění obyvatelstva správné? Během programu jsou žáci konfrontováni s tehdejšími propagandistickým pohledem na situaci, v níž jsou navrhovaná řešení předkládána jako realistická, i když je z dnešního pohledu zřejmé, že by šlo o opatření nedostatečná. Tento zjevný faktický nedostatek potom žák porovnává s tím, že cílem bylo zabránit panice a navrhnout alespoň nějaké postupy, a to i z toho důvodu, že dostatečně účinná řešení prostě nejsou k dispozici. Ve výsledku se zde protínají dva pohledy: stát, který na jedné straně lže občanům, a proti tomu stát, který zabráňuje panice a nabízí alespoň základní obranu. Je zjevné, že není možné snadno rozhodnout, jaký postup je lepší.

Žáci by si měli vyzkoušet, že ne všechny informace jim předkládané musí být postaveny na reálném základě. Měli by zjistit, že pomocí relevantních informací mohou dojít k jiným závěrům, než je jim prve předkládáno. Také si vyzkouší práci s různými typy pramenů – od školních obrazů, učebnic, plánů, videozáznamů přes výpovědi pamětníků. Mohou odhalit nedostatky a přednosti každého druhu pramenů při získávání a zpracování informací, a tím je lépe využívat při zpracování dalších školních prací.

Program využívá velké množství materiálu, je potřeba vše předem pečlivě připravit. Základní pomůckou jsou: 3-5 plynových masek, dále pracovní listy, novinové články, úryvky ze zpráv, nařízení Ministerstva školství, protichemický signál, almanachy škol, zpráva o branném cvičení, osnovy branné výchovy, obrázky plynové masky, příručka o nasazení a čištění plynové masky, ajatín a tampony, film „Jak se zachovat při jaderném útoku“, vzpomínky učitelů, instruktaž „jak nasadit plynovou masku“, počítač, závěrečný dopis.

V průběhu programu i na jeho konci mohu ověřovat, že splňuje dané cíle, a proto je relevantní a mohu jej nabídnout Muzeu. Cíle ověřuji nejen při představování získaných informací z analýzy materiálů, ale i v závěru programu, kdy žáci hodnotí, zda by jim v dané situaci plynová maska posloužila a co by se ještě potřebovali dozvědět.

Program je rozdělen do tří částí: evokace, uvědomění si významu a reflexe. Dosavadní znalosti jsou evokovány při pohledu na plynovou masku a rozebíráním jednotlivých navržených otázek vycházejících z metodiky objektového učení. Následně

jsou žáci vedeni při práci s materiály, aby si sami pokládali otázky, co by se chtěli o daném předmětu dozvědět, a rovnou analyzují, co by bylo vhodné, aby si zapamatovali a sdělili ostatním. Získávání nových informací, pokládání si otázek a analýza probíhají současně.

Význam si žáci uvědomují pomocí informací k tématu, vzájemnou diskusí ve skupinách. Na závěr si žáci sami zhodnotí, do jaké míry významu rozumějí a jak jej chápou. Zhodnotí, jak jim vyhovovala role odborníka a prezentování informací. Vše vyvrcholí cestou do minulosti, kde si sami ověří, zda věci fungovaly.

V závěrečné reflexi žáci hodnotí, co se naučili, jaký to pro ně mělo smysl, uvažují o tom, co se dozvěděli, pokládají si další otázky, případně na ně hledají sami odpovědi. Žáci by mohli podobný postup aplikovat na další témata v současné době – např. zostřující se napětí mezi „západem“ a „východem“, pohled na kontroverzní témata ve společnosti. Lhát, a tím uklidňovat paniku? Je to legitimní? Setkáváme se s podobnými pohledy dnes? Například Národní strana a Stráž obrany národa, které říkají, že vláda selhává a nedělá nic. Žáci sami demonstrují, jaká řešení byla přijata, když vláda reagovala na jadernou krizi. Měli bychom být skeptičtí k těm, kteří jednoduchá řešení nabízejí. V neposlední řadě budou žáci motivováni ptát se svých rodičů a prarodičů, co si z dané doby pamatují.

Na konci programu by měli žáci dospět k závěru, že plynová maska je užitečná pouze v některých situacích. Nemusí však být ve veřejném zájmu, aby všichni věděli, ve kterých. Potvrzuje se tím citát z Orwellovy knihy *1984: Vědění je moc*.

Pomůcky

Pomůcky jsou rozdělené do několika skupin: na předměty, textové prameny, vizuální prameny. Dále jsou rozděleny časově a podle toho, kdo s nimi pracuje. Uvedené pomůcky jsou v příloze práce.

Testování programu

Program byl ve fázi prvního návrhu vyzkoušen se studenty semináře didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a pak dětmi a mladými lidmi ze skautského oddílu ve věku od 9 do 19 let.¹⁸⁵ Cíle každého testování byly trochu jiné. Během

¹⁸⁵ Protože členové oddílu jsou žáky základních škol, gymnázií a škol středních, používám souhrnný název žáci.

prvního testování jsem zjišťovala, zda zvolený princip funguje. Během druhého testování bylo zásadní vyzkoušet, zda program naplňuje cíle a zda program zvládnou i žáci základních a středních škol, a případně, jak pro ně program upravit.¹⁸⁶

Technické parametry

Program začíná v programové místnosti, která i svým rozestavením stolů připomíná sborovnu, přinesení plynových masek – jako nalezených artefaktů ve škole – doladí atmosféru. Cesta do podzemí během druhé světové války a slabé světlo z venku přibližují tehdejší realie. Podobně působí i třída stylizovaná do doby tzv. normalizace.¹⁸⁷

Zkušenosti s realizací programu

Žáci se velmi vžili do role učitelů. Dokázali to jak mladší, tak starší. Prvotní překvapení nad zkoumáním plynové masky se přeneslo v nadšení, že ji mohou rozebrat, diskutovali o dalších vlastnostech. Zkoušeli, jak se jim v ní dýchá, jak ji dezinfikovat, jak se mohou v masce dorozumívat. Nejzajímavější diskuse byly nad tím, kdo mohl masku vlastnit, jaký měla a jaký má dnes význam.¹⁸⁸

Vlastnit ji mohla armáda – ale hned se začalo řešit jaká, škola, ale třeba i dědeček. K čemu maska sloužila? K filtraci vzduchu? Ve válce? Zabránění vdechnutí škodlivé látky? Podle žáků plynová maska v minulosti symbolizovala ochranu, naději na život. Dnes symbolizuje válku a nebezpečí. Jak to, že se tolik hodnota proměnila?

V této části vzniklo několik otázek, na něž bylo třeba odpovědět pomocí studia dalších materiálů nebo artefaktů. Žáci se stali učiteli konkrétních předmětů – dějepisu, tělocviku a chemie. V nově utvořených skupinách pomocí materiálů hledali odpovědi na vlastní otázky. Velmi dobře fungovala věková různorodost. Starší vysvětlovali mladším pojmy – zvláště chemické termíny, s historickými materiály pomáhali mladším, vzájemně si sdělovali informace, které jim přišly důležité. Poté prezentovali v původních skupinách, co zajímavého zjistili. Hlavní motivací jim byl výlet do historie. V místnosti stylizované do učebny z doby Protektorátu skupina řešila, jak daleko je do krytu a zda daná místnost splňuje podmínky krytu. Velmi zajímavě se s problémem

¹⁸⁶ Fotografie z programu *Po stopách plynové masky* v příloze č. 36-41.

¹⁸⁷ Záběry z expozice třídy stylizované do doby tzv. normalizace v příloze č. 14.

¹⁸⁸ Ukázka vyplněného pracovního listu o plynové masce v příloze č. 42.

jaderného útoku vyrovnala skupina ve třídě z období tzv. normalizace. Svoji důvěru vložili do rukou „vyšších soudruhů“ a rozhodli se řídit podle jejich pokynů.

Reflexe programu

Na začátku jednotlivé skupiny vysvětlovaly, jak by se za dané situace zachovaly. Skupina ve třídě stylizované do doby druhé světové války vše promyslela a spolehla se na sebe.¹⁸⁹ Jinak řešili situaci ve třídě situované do doby tzv. normalizace. Zde žáci vyčkávali na hlášení soudruhů, čekali na pokyny. Z průběhu programu vyplynuly dvě otázky, kterým jsme se věnovali více. První byl kontrast řešení chemického útoku za druhé světové války a atomového útoku za doby tzv. normalizace. Diskutovalo se o přístupu lidí, kteří za války museli spoléhat na sebe. Naopak o třicet let později vkládali důvěru do funkcionářů komunistické strany, která je prostřednictvím výuky ve školách učila, jak se za dané situace zachovat. Druhá otázka směřovala ke skutečnosti, že dříve plynová maska symbolizovala pro ně bezpečí, a dnes naopak nebezpečí. Proč to tak bylo? Kdybychom teď byli ve válce, symbolizovala by také bezpečí? V době tzv. normalizace se dávala lidem naděje, že se ubráníme, že nám plynová maska pomůže. Dá se nějaká záruka dát dneska? A proti čemu by se dávala: proti uprchlíkům, teroristům, Rusku? Tyto a mnohé další otázky rozproudily diskuzi.

Naplnění cílů

- 1) Žák dokáže pomocí předložených informací zhodnotit, kdy a jak je plynová maska ne/účinná.

V rámci závěrečné reflexe žáci potvrdili, že plynová maska je účinná pro určité typy chemických útoků. Při jaderném útoku plynová maska dostatečná není. V následné diskusi byla probírána otázka, zda je plynová maska účinná pro uklidnění obyvatelstva.

- 2) Žák si při pohledu na historický předmět dokáže položit relevantní otázku.

Pokládání si otázek se projevilo při důkladném zkoumání plynové masky na začátku programu, kdy si otázky ve skupinách vymýšleli a hledali na ně odpovědi. Vytváření otázek pomohla i věkově různorodá skupina. Velmi rychle starší žáci zjistili, že otázky pátáků nejsou naivní a jsou mnohdy i velmi podnětné.

¹⁸⁹ Reflexe – příklad vyplněného pracovního listu v příloze č. 57.

Zpětná vazba žáků

Na závěr jsem se zeptala, co by je ještě zajímalo. Žáci ve věku 9-11 let odpovídali: *Proč jsou války? Bude se mi někdy hodit to, co jsem zjistila? Použili bychom v současnosti plynovou masku?*

Žáci ve věku 12-14 let: *Je možné, že něco jako branná výchova bude i v budoucnosti? Pokud ano, mohla by nám v případě války pomoci? Kolik těch masek bylo? Věřili v „kouzlo“ masek všichni, nebo někteří byli obeznámeni s tím, jak se věc má? Kolik taková maska stojí dnes? Kde byly v jednotlivých obdobích kryty? Bylo mít ve své blízkosti kryt normální, nebo to byla zvláštnost? Je nějaká pravděpodobnost, že bychom se v dnešní době neubránili hrozbám, které nám hrozí? Za jak dlouhou dobu přejde tlaková vlna po odpálení atomové bomby?*

Žáci ve věku 15-19 let: *Jak si vyrobit vlastní plynovou masku? Nešlo by vytvořit nějaké inovace? Jak se ubránit atomové bombě? Můžeme se dostat dnes do podobné situace jako za tzv. normalizace (budeme mít masky, které proti jadernému útoku nefungují, budeme se učit se bránit hrozbě, proti které není obrana)? Byly ve školách kryty? Vešli se do nich všichni? Byly dostatečně vybavené?*

Zpětná vazba vedoucího

Podle vedoucího program splnil očekávání: *„Jednotliví účastníci velmi zajímavě formulovali svoje názory a od ostatních se toho dost naučili.“* Program podle něj *„trénuje syntetické myšlení. Prozkoumáváme jeden prvek a jeho dopady na celek. Zjišťujeme, co nám jeden předmět (a jeho způsob použití) může říct o celé společnosti, a díky změně využití jednoho předmětu odhadujeme, jak se mění celá společnost, a co to pro nás znamená.“* Program by doporučil dalším skupinám, protože *„je to zajímavý a atraktivní program a věnuje se tématu, na které jsou různé názory, což zajistí atraktivní a zajímavou diskusi pro většinu zúčastněných.“* Členům oddílu bylo od devíti do devatenácti let. *„Proti školní třídě je zajímavým prvkem spolupráce účastníků různého věku. Je to pozitivní prvek a fungovalo to lépe, než bych očekával.“*

Úpravy programu

Po zkušebních programech bylo provedeno několik úprav:

- 1) rozdělení programu pro mladší a starší – mladší jsou žáci 6.-8. třídy, starší jsou ti, co už probrali vyučovací látku zabývající se normalizací.

Rozdělení programů bude vypadat tak, že pro mladší žáky program nebude zasazen do historického kontextu 2. světové války a tzv. normalizace, protože pro ně je těžké si cokoli pod tímto pojmem představit, s předměty budou pracovat shodně, jen místo rozlišení fungování plynové masky v různých obdobích, budou čelit otázce jaderné a chemické zbraně.

2) Úprava materiálů

Materiály byly přerozděleny na stoly jednotlivých „učitelů“ tak, aby byly zhruba stejně časově náročné a podobně atraktivní. Při přípravě materiálu je potřeba mít na zřeteli věk žáků.

3) Využití principu mladší se učí od starších a starší od mladších. Program lze nabídnout i družinám a věkově smíšeným školním kolektivům.

V programu je několik prvků, v nichž mohou vyniknout mladší žáci: např. přirozená schopnost ptát se a nenuceně objevovat. Podobně obsahuje prvky, kde mohou vyniknout starší: větší znalosti chemie, větší čtenářská gramotnost.

2.2 Co by mohly vyprávět školní obrazy? Dějiny 20. století jinak

Představení programu

Vydejme se společně na cestu muzeem, které skrývá staré školní obrazy. Co všechno ilustrují? Může být obraz zároveň zrcadlem? Co nám mohou říci o své době? Jak se podle nich dalo učit? Během programu si žáci vyzkoušejí práci s mapou, odpoví na záludné dotazy samotných školních obrazů, budou podle obrazů učit. Cílovou skupinou jsou žáci 8-9. tříd ZŠ a SŠ, lze upravit i žákům 6. a 7. třídy a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Cíle programu navazují na průřezová témata výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a mediální výchova. Prohlubuje klíčové kompetence k učení, řešení problémů a kompetence komunikativní. V rámci předmětu dějepis se prolíná s úvodem do historie:

- *Charakterizuje smysl historického poznání a jeho povahu jako poznání neuzavřeného a proměnlivého.*
- *Rozlišuje různé zdroje historických informací, způsob jejich získávání a úskalí jejich interpretace.*

moderní doba I:

- *vymezí základní znaky hlavních totalitních ideologií a dovede je srovnat se zásadami demokracie; objasní příčiny a podstatu agresivní politiky a neschopnosti potenciálních obětí jí čelit*

a moderní doba II:

- *Porovná a vysvětlí způsob života a chování v nedemokratických společnostech a v demokraciích.*

Konkrétně má program tři cíle:

- 1) Žáci dokáží uvést konkrétní příklady toho, jak atmosféra ve společnosti ovlivňuje školní pomůcky.
- 2) Žák je schopný z konkrétního obrazu vytěžit věcně správné informace a předat je dál.

Program navazuje na dosavadní muzejní programy. Využívá část sbírkového fondu Muzea, školní obrazy, a zprostředkovává je žákům. Pracuje s objekty – obrazem, jako hlavní učební pomůckou, která pomáhá hledat a utvářet další významy a evokuje diskusi. Program se odehrává jak v programové místnosti, tak v expozici. Má jasně definovaný cíl, který se ověřuje závěrečnou prezentací žáků. Je zaměřen na starší žáky základních a studenty středních škol, kteří mají alespoň základní orientaci v dějinách 20. století.

Scénář programu

Název a časová náročnost aktivity:	Rámcový scénář edukačního programu, průběh, metody, organizační formy, didaktické prostředky:
1) Co je to školní obraz? (10 min)	Žáci před sebou mají srolovaný školní obraz. Na pokyn ho rozváží a vyplní úvodní strany pracovního listu. ¹⁹⁰ Při vyplňování spolu mohou diskutovat.
2) Chci se dozvědět víc?! (10 min)	Prostor pro otázky, na něž nezjistili odpověď při sledování předmětu + krátká přednáška o historii školního obrazu.
3) Muzeum jako labyrint obrazů (30 min)	Žáci dostanou do skupin mapu muzea, na níž jsou vyznačené obrazy. Dále dostanou připravenou časovou osu, pokračují ve vyplňování pracovního listu. Podle mapy dojdou k devíti místům s nástěnnými obrazy. U každého obrazu mají splnit úkol. Každý obraz mají zaznamenat na časovou osu podle toho, kdy byl vydán. ¹⁹¹
4) Představení obrazu (10min)	Nakonec si mají vybrat jeden obraz, který je zaujal, a odnést si ho do přednáškové místnosti. Zde se mají připravit tak, aby dokázali podle obrazu učit – mohou si vybrat typ učitele (současný, dobový – v čase vzniku obrazu).
5) Zhodnocení časové	Za pomoci řazení obrazů v časové ose zhodnotit, co obrazy

¹⁹⁰ Ukázka vyplněného pracovního listu v příloze č. 71-76. Nevyplněné a upravené pracovní listy jsou na přiloženém CD.

¹⁹¹ Tabulka obrazů a úkolů k nim v příloze č. 70.

osy (10min)	vypovídají o době svého vzniku.
6) Učíme s obrazem (15min)	Každá skupinka zkusí dvě až tři minuty učit pomocí daného obrazu.
7) Pohled s nástěnným obrazem na památku. (5min)	Na památku dostanou pohled obrazu. Mohou si na druhou stranu napsat nějaký postřeh, co si z muzea odnášejí.

Evaluace programu

Cíle je možné ověřit při závěrečné prezentaci, kdy žáci učí pomocí daného obrazu, a při přiřazování obrazů k časové ose.

Rozbor daného tématu

Program reaguje na unikátní specifickou sbírku muzea – školní obrazy, které jsou po muzeu různě a občas i nesystematicky rozmístěny. Žáci si osvojují schopnost orientace podle plánu. Žáci se setkají se školními obrazy jako nositeli informace o příslušné době. Budou zjišťovat, jak politická situace ovlivňovala a ovlivňuje školní výuku, že škola je nástroj socializace a reprodukuje hodnoty společnosti. Budou přemýšlet, jaké jsou hodnoty současné společnosti, jak se jí dnes daří ovlivňovat výuku. Jsou pomůcky pro výuku přínosem, nebo je nejdůležitější učitel, který je musí chtít a umět používat? Program posiluje participativní vzorce chování a kritické přístupy. Žáci mohou vyslovit vlastní, i třeba kritický úsudek o škole, vyzkoušet si roli učitele, a tím mu dát i skrytou zpětnou vazbu. V závěru mohou dojít k zjištění, že to, co nám dnes přijde běžné, může být brzy součástí muzea. Jak se budou v budoucnosti vystavovat powerpointové prezentace?

Program předpokládá základní orientaci v dějinách 20. století. Je určen pro doplnění výuky, nenásilné opakování nebo k vyzkoušení si práce s obrazovým materiálem. Lze ho také využít v rámci seznámení třídy a pro práci ve skupinách.

Základními pomůckami jsou staré školní obrazy rozmístěné po muzeu v rámci stálé expozice. Splnění cílů programu lze reálně ověřit při řazení obrazů a vyvozování informací z časové osy a představení samotného obrazu.

Vlastní edukační program je zde také rozdělen do tří částí: evokace, uvědomění si významu a reflexe. Dosavadní znalosti jsou evokovány při pohledu na školní obraz a práci s pracovním listem zaměřeným na objektové učení. Z této práce by měly vznikat další otázky, které jsou zohledněny při následné diskusi na téma školní obrazy v minulosti a dnes.

Žáci hledají obrazy v muzeu a odpovídají na jednotlivé otázky. Společně nad obrazy diskutují a hledají odpovědi. Na závěr si žáci jeden obraz vyberou a využijí zde informace, které v rámci interpretace jednotlivých obrazů získali v předchozí části. K interpretaci vybraného obrazu mají také informace z analýzy časové osy, aby společně diskutovali, jaké motivy obrazů v daném období převažovaly. Na závěr si žáci sami zhodnotí, do jaké míry významu obrazů rozumějí a jak jej chápou. Umožní jim to samostatně zhodnotit indicie, jak se jim povedla role odborníka a prezentace informací.

V závěrečné reflexi žáci hodnotí, jak se jim podle obrazů učilo. Co si při tom vyzkoušeli? Pokládají si další otázky, hledají na ně odpovědi. Žáci by mohli podobný postup aplikovat na další obrazy z dnešní doby, zvláště v kontroverzních tématech jako je reklama a média. V neposlední řadě budou motivováni ptát se rodičů a prarodičů, co si o dané době pamatují.

Na konci programu by měli žáci dospět k závěru, že školní obraz je velmi užitečná pomůcka, i ona však může podléhat době a stát se historickým pramenem. Program může vyprovokovat žáky k širšímu pohledu na předměty okolo sebe.

Pomůcky

Obrazy jsou uvedeny v příloze včetně otázek, které se k nim váží.

Testování

Testování programu proběhlo s dvaceti žáky septimy.¹⁹²

Technické parametry programu

Poučena z předchozích programů, snažila jsem se židle uspořádat tak, aby se mezi žáky v místnosti dalo procházet. Velmi brzy se žáci rozmístili po muzeu, takže problém s prostorem zde nebyl. Na přípravu výuky s obrazem jsme využili stojany na obrazy Karla IV. a připevnili jsme je na ně. Do budoucna by bylo zajímavé promyslet, kam je při prezentaci obrazů zavěsit (ať už starý věšák na oblečení, nebo více promyšleně).

¹⁹² Fotografie z programu v příloze č. 58-69.

Program časově vychází na 80-100 minut. Záleží na tom, jak dlouho žáci procházejí expozicí.

Zkušenosti z realizování programu

První část sloužila k seznámení s obrazem. Na stole před žáky ležel obraz, který otočili, a pak přemýšleli nad různými otázkami. U obrazů se zaměřili na barvu a kombinaci barev a velmi oblíbená byla také hmotnost a vůně. Jako vlastníka obrazu navrhli žáci školu nebo předsedu JZD, který si podobný obraz klidně mohl vyvěsit v kanceláři. Ukázalo se, že velmi záleží na tom, jaké místo přiřadí obrazu v historii.

Pokud byl obraz vyvěšený v kanceláři předsedy JZD, hlavní vzpomínka se váže ke sjezdu, kde obraz dostal. Umožňoval mu pokochat se úspěšností družstva a měl obraz rád, líbil se mu. JZD se dnes hodnotí jako nedostatečné a žákům se nelíbí. Tudiž dříve obraz symbolizoval prosperitu, komunistické ideály, dnes ukazuje padesátá léta v jejich nedokonalosti. Pokud byl obraz ve škole, poukazuje na propagandu, nesvobodu nebo komunistické ideály, promarněné hodiny dějepisu.

Práce s jednou kopií obrazu byla pro žáky složitější, než s originálem. Nedokázali se vyrovnat s tím, že je to jen kopie, která pro ně měla v tu chvíli menší hodnotu. Diskuse poté probíhala na téma, proč není dostupný originál. Byl poničený? Obraz se měl používat i šířit více, proto se vyrobily kopie? Mohl se pak obraz více využívat?

Muzeum jako labyrint obrazů

Po skupinkách se podle plánu vydali žáci po Muzeu. Rychle se zorientovali, případně použili část mapy v prvním patře. Volili strategii projít jedno patro a poté druhé. Nad mnohými obrazy museli žáci diskutovat, ať už při odpovědích na otázky, nebo v určení data.

Zajímavá byla diskuse nad výběrem vlastnosti, kterou by si žáci vyvěsili do třídy: píle, spolehlivost, empatie, upřímnost, respekt, svědomitost, zodpovědnost, pozitivita, ale také i negativní: apatie, lenost. Diskuse nad vlastnosti v určité chvíli spojila několik skupinek. Diskutovalo se také u dalšího obrazu *Dráhy dějin*. Z jaké doby je? „Končí rokem 1918, takže někdy z první republiky?“ „Podívejte se na autora. Eduard Štorch.“ Využili také interaktivní panel, když hledali, jestli se náhodou

nenachází letopočet tam. Postavy hledalo a poznávalo několik lidí najednou, v závěrečné diskusi se ptali na ty postavy, které nepoznali.

Začernění německého nápisu na obrazu *Violky vonné* bylo těžší. Jen třetina skupin došla k závěru, že německý popis byl začerněný po válce, odvodili z toho, že se obraz používal před i po válce a po válce byl začerněný ze vzteku na všechno německé. Další třetina se domnívala, že to bylo v důsledku cenzury, nicméně už nedokázali dotáhnout myšlenku do konce.

Při hledání odpovědi na otázku, co je zdůrazněné na obraze *Směr Praha*, odpovídali správně, že osvobození Prahy Rudou armádou. Jen jedna skupinka si prohlédla i zbytek obrazu, kde jsou obrázky i z dalších míst, zbraní, památníků vztahujících se k Rudé armádě.

Co znamená ve školním řádu chovat se soudružsky? „*Stoprocentně se řídit danými pravidly.*“ „*Oslovovat soudruhu a práskat, pokud se děje něco nekalého.*“ „*Bystrý, poslušný, pomáhat, čistotný, zkrátka dokonalý.*“ „*Pilný, oddaný, respektuje ostatní, čistotný, ne agresivní, řídí se radami ostatních, přátelský.*“ „*Pilný, poslušný, zdvořilý, upravený, poctivý, slušný, aktivní, čistotná, nápomocný, čestný, přátelský, skromný, pozorný, učenlivý, reprezentativní.*“ „*Řádně chodit do školy, nehrát o peníze, poslouchat soudruhy učitele, chodí včas, řádně upravený.*“ Ve chvíli, kdy jsme začali odpovídat společně, a byl zdůrazněn rok 1952, tak se ozvaly hlasy „*mít vzor SSSR.*“

Naopak *Věty podle obsahu* žáci doplňovali kreativně. Větu Pionýři si sami postavili hřiště, opravili: „*Skauti si sami postavili hřiště.*“ „*Evropská unie poskytla dotaci na opravu hřiště.*“ Podobně slogan, ať žije mír, změnili: „*Ať žije 17. listopad.*“ *Kéž by byl stále mír.*“

Žáci si poradili i se školním obrazem románského kostela. Pokusili se do něj vložit normalizační propagandu tak, že upozornili na oddělení pánů od podaných v tribunových románských kostelech, a to využili ke zkritizování kapitalismu a vládnoucí třídy. Naopak vyzdvihli práci pracujícího lidu: „*Společnými silami postavíme rotundu!*“

Zhodnocení časové osy

Zhodnocení časové osy probíhalo tak, že žáci měli určit, co bylo námětem obrazů v daných obdobích. Co ovlivňovalo obrazy z první republiky, za války, v padesátých letech? Co později? A jaké téma mají obrazy dnes?

Podle žáků obrazy v první republice ovlivňoval odkaz na důležité historické události ukazující schopnosti Čechů. Na žádné válečné obrazy nenarazili, proč? Padaly návrhy, že se jich moc nedochovalo, moc se jich nevytisklo, popř. byly po válce zničeny. V padesátých letech obrazy nejvíce ovlivňovala aktuální témata – doba kolektivizace, sovětský pohled na druhou světovou válku, v průmyslu nové závody. Obrazy z pozdější doby nebyly už tak propagandisticky jednoznačné, stále se odkazovalo na Sovětský svaz, pionýry a další vymoženosti socialismu.

Učení s obrazem

Žáci si mohli vybrat, zda budou učit jako učitel z doby vzniku obrazu, nebo jako současný učitel. Tři skupiny si vybraly současného učitele a žáci představili románský, gotický a renesanční sloh. Využili k tomu texty doprovázející obrazy a jejich výklad byl velmi odborný.

Další čtyři skupiny se rozhodly využít propagandu padesátých let. Skupina, která si vybrala obraz *Pionýři píší dopis prezidentu Klementu Gottwaldovi*, se věnovala plýtvání školními svačinami. Zapojila do diskuse čínského soudruha a kolegy soudruhy ze Slovenska, čímž využila mnohonárodnostní složení jejich skupinky. Další důležitou myšlenku, kterou se žáci snažili předat, byla: „*Sovětský svaz je náš zachránce.*“ Na obraze *Osvobození Prahy Rudou armádou* popisovali dojetí a emoce všech zúčastněných. Třetí představení nás vneslo do prádelny, ve které se mělo poukázat na skvělé fungování hospodářství. „*Každý má svůj úkol, společně zvládneme všechno!*“ „*Stroje ze Sovětského svazu nám pomohou!*“

Reflexe

Závěrečná reflexe se zaměřila na skutečnost, že minulé obrazy nám ukazují, jak se mohlo učit v minulosti, poukázalo se na důležitost učitele a jeho schopnosti nadchnout

žáky pro určitou myšlenku. Rozcházel jsem se s otázkou, co budou říkat školní powerpointové prezentace o naší době za padesát let.¹⁹³

Naplnění cílů

- 1) Žáci dokáží uvést konkrétní příklady toho, jak atmosféra ve společnosti ovlivňuje školní pomůcky.

Žáci v průběhu programu dokázali uvést příklady, jak doba ovlivňovala školní obrazy, např. zdůrazňováním úspěchů, vynecháváním informací, začernováním textu, ...

- 2) Žák je schopný z konkrétního obrazu vytěžit věcně správné informace a předat je dál.

Splnění tohoto cíle se projevilo v závěrečných scénkách, kde žáci zdařile předvedli propagandu padesátých let i současnou výuku historických slohů.

Zpětná vazba žáků

Program vzbudil v žácích zájem o další informace z historie pedagogiky a navodil otázky, co se ve výuce změnilo. Zjišťovali, co všechno komunistický režim ovlivňoval: „*Nikdy mi vlastně nedošlo, jak komunistický režim ovlivňoval i výuku ve školách.*“ Další názory ze zpětné vazby:

- „*Principy školství mají souvislost s politickou situací.*“
- „*Je zajímavé o věcech uvažovat zase z jiného uhlu pohledu. Libilo se mi, že jsme zapojovali hlavu jinak než ve škole.*“
- „*Doposud jsem nejspíše neuvažoval nad úlohou školních obrazů v různých etapách dějin, proto bylo celkem zajímavé se nad tím pozastavit.*“

Co by žáci rozhodně zachovali? Scénky na konci programu, propojení s výstavou, hledání obrazů v muzeu, shrnutí významu jednotlivých obrazů pomocí prezentace, „*snahu věci rozebírat, vnímat detaily, myslet kreativně, zkusit si prezentovat vlastní názor (popř. předvést výuku).*“

¹⁹³ Žáci totiž uvedli, že školní obrazy používají jen na zeměpis a dějepis jako mapy. Jinak mají vyučující připravené powerpointové prezentace.

Ve zpětné vazbě také potvrdili moje postřehy ohledně vylepšení programu: zkrácení části, ve které se zkoumá obraz, zmenšení počtu otázek a upravení pracovního listu. Program žáci muzeu doporučují, protože

- „je dobré, když si žáci a studenti uvědomí, že vyučování nebylo vždycky takové, jaké ho máme dnes.“
- „program má potenciál, je propracovaný a děti ho asi ocení.“
- „se mi líbilo, že se někdo zase snaží dělat něco jinak, změna je vždycky potřeba.“
- „je to zajímavé téma, nad kterým se asi moc lidí našeho věku nezamýšlí.“

Zpětná vazba od učitele

Program splnil očekávání paní profesorky, protože „se zabývá velmi zajímavou tematikou“. Cílem programu podle ní je „zajímavou formou přiblížit doplnění výuky ve 20. století, program studenty velmi motivuje prostřednictvím zadáných úkolů podněty pro vlastní činnost.“ Program by dalším třídám doporučila, protože ho považuje za prospěšný.

Úpravy programu

Ukázalo se, že program je vhodný i pro starší žáky. Žáky septimy program zaujal, dozvěděli se nové informace a mnohé si zopakovali. Kustodi prohlásili, že dlouho neviděli vycházet tak rozesmáté žáky.

1) Úprava pracovních listů

Společně s žáky jsem se shodla, že legendu využijeme pro mladší žáky – osmou, devátou třídu. Pro starší připravíme pracovní list bez legendy. Pracovní list bez legendy bude směřován spíše jako podklad pro vlastní pozorování a poznámky.

2) Možnosti úpravy pro jiné věkové kategorie

Pracovní list s legendou je připraven pro mladší žáky a nechává možnost lektora stylizovat se do role malíře, který obrazy kreslí. Toto pojetí ale stále vzbuzuje víc otázek, než odpovědí, tudíž by bylo potřeba program upravit. V tomto pojetí by program mohl být vhodný i pro žáky pátých tříd probírající dvacáté století.

3) Využití obrazů jako součást expozice

Další úprava programu vznikla jako pracovní list provázející návštěvníky expozicí. Příprava pracovního listu vycházela ze zkušeností z analýzy: zaměřit se na jedno téma, omezit se na několik klíčových objektů, s možností podporovat diskusi a promyšlené pozorování. Také by měl kromě žáků zaujmout i rodiny s dětmi.

Z těchto postřehů vznikl doprovodný program k výstavě věnující se školním obrazům. Obrazy zůstaly podobné jako v edukačním programu, jenom byly upravené otázky a vloženy do QR kódů.¹⁹⁴ QR kódy byly zvoleny, protože v Muzeu už rok řeší zavedení interaktivního průvodce. Po úspěšném testování chtějí využít podobný princip pro krátkodobé výstavy.

Cíle programu byly ověřovány sledováním tří skupin návštěvníků: skupina žáků po zhlédnutí programu o učebnicích, během Muzejní noci trojice kamarádů a rodina s dětmi.

Cíl *Návštěvník je schopen z konkrétního obrazu vyčíst věcně správné informace* se ověřil tím, že žáci dokáží správně odpovědět na otázky a dostat se podle nich až do cíle, tzn. otevřít učitelský stolek. Žáci, kteří byli prvně na programu o učebnicích, otázky u obrazů zvládali velmi dobře, věděli, kam se mají podívat, co hledat. Nejtěžší pro ně bylo dát dohromady všechny informace vedoucí k cíli. Prohlídku muzea vnímali jako doplnění programu o učebnicích.¹⁹⁵ V rámci zpětné vazby někteří uvedli, že by klidně hledali ještě déle a přidali něco více zašifrovaného. To, že na jedno místo nedosahuje wi-fi, jim nevadilo, protože se posunuli jen o kousek vedle.

Skupina kamarádů během muzejní noci byla z čtení QR kódu nadšená. Pomohla jim orientovat se v Muzeu a při čtení otázek a hledání odpovědí se dobře bavili a užívali si to. Podobně rodina se dvěma dětmi. Děti hledaly obrazy, rodiče přemýšleli nad otázkami a zapojovali do nich děti, např. u hledání obrázků na mapě.¹⁹⁶

¹⁹⁴ Seznam obrazů a otázek s QR kódy včetně QR kódu v příloze č. 33.

¹⁹⁵ Fotografie žáků procházející expozici v příloze č. 88-89.

¹⁹⁶ Fotografie ze čtení QR kódů o Muzejní noci v příloze č. 19, 28-30. Ukázka diplomu v příloze č. 34.

2.3 Propočítej se k historii. O čem vypovídají učebnice matematiky od roku 1942 dodnes

Představení programu

Žáci si vyzkouší práci s učebnicemi matematiky z doby druhé světové války a padesátých let. Společně budou hledat odpověď na otázku, jak se tehdejší a současná politická situace promítala do školních učebnic. Cílovou skupinou jsou vzhledem k cílům programů žáci 9. tříd ZŠ a středních škol. Cíle programu navazují na průřezová témata výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a mediální výchova. Program prohlubuje klíčové kompetence k učení, řešení problémů a kompetence komunikativní. V rámci předmětu dějepis se prolíná s úvodem do historie:

- *Charakterizuje smysl historického poznání a jeho povahu jako poznání neuzavřeného a proměnlivého.*
- *Rozlišuje různé zdroje historických informací, způsob jejich získávání a úskalí jejich interpretace.*

a moderní doba II:

- *Porovná a vysvětlí způsob života a chování v nedemokratických společnostech a v demokraciích.*

Cíle programu tedy jsou

- 1) Žák na základě předchozích zkušeností se pokusí kriticky zhodnotit dnešní učebnice.
- 2) Žák na konci programu dokáže říci, co v dobách totalit ovlivňovalo učebnice.

Program navazuje na analýzu muzea v sedmi bodech. Doplnjuje, odkazuje a propojuje program s expozicí. Odkazuje na učebnice v expozici *Vzdělanost a totalita*, které nastiňují myšlenku politizace školství. Využívá jednu ze silných stránek muzea, a to jeho sbírkový fond, jehož součástí jsou školní učebnice. Pracuje s artefakty pomocí objektového učení, v tomto případně s učebnicí. Je zaměřen na starší žáky základních škol. Nechává žáky samostatně tvořit a domýšlet důsledky. Pečlivě definuje a ověřuje své cíle. Program propojuje historii a současnost.

Scénář programu

Název a časová náročnost aktivity:	Rámcový scénář edukačního programu, průběh, metody, organizační formy, didaktické prostředky:
1) Učebnice jako objekt zájmu (10 minut)	Žáci zkoumají učebnice matematiky pomocí metody objektového učení v prostoru současné učebny. ¹⁹⁷
2) Rozdělení do dvojic (příp. trojic) a přidělení rolí (5 minut)	Žáci se rozdělí do dvojic (příp. trojic) a dostanou pracovní listy. ¹⁹⁸ V rámci pracovního listu dvojice (příp. trojice) hraje roli jedné ze tří postav: 1) Ubohého žáčka (UŽ) 2) Atraktivního mladého učitele (AMU) 3) Drsného kontrolora učebnic (DKU) Vybranou postavou jsou až do konce programu.
3) Učebnice za 2. světové války (10 minut)	V prostorách sklepení ¹⁹⁹ žáci naleznou učebnici z doby protektorátu a podle své postavy plní úkoly. 1) UŽ má vypočítat dva vybrané příklady, které si posléze zkontroluje. Poté si jde hodit kostkou, číslo určuje, jakou by měl úspěšnost v tehdejší škole. 2) AMU má vybrat žákům několik příkladů do hodiny. Podle hodu kostkou se zjistí, zda mu propagandistické příklady pomohly vyhnout se nuceným pracím. 3) DKU má zhodnotit, zda by učebnice prošla schvalovacím procesem a poukázat na propagandistické úlohy. Následně hodí kostkou, zda by učebnice byla schválena.
4) Učebnice 50. let	Žáci se přesunou do třídy z doby budování socialismu a budou pracovat s tehdejší učebnicí. 1) UŽ má vypočítat dva vybrané příklady. Následně si jde

¹⁹⁷ Ukázka pracovního listu věnujícího se zkoumání učebnice matematiky v příloze č. 83. Nevyplněný pracovní list je na CD.

¹⁹⁸ Vyplněný pracovní list pro *Drsného kontrolora učebnic* v příloze č. 84-87. Nevyplněné a upravené pracovní listy na CD.

¹⁹⁹ Záběry ze vstupu do sklepa a třídy ve sklepech v příloze č. 15-16.

(10 minut)	<p>hodit kostkou, do jaké se narodil rodiny, a tudíž, jaké má při studiu šance.</p> <p>2) AMU si má pečlivě nachystat přípravu na hodinu. Následně hází kostkou, jestli mu někdo bude kontrolovat přípravu a ředitel přijde na hospitaci.</p> <p>3) DKU musí být při kontrole co nejpečlivější, protože jinak ze sebe nesmaže punc kolaborantství s minulým režimem. Následně si hodí kostkou, zda by byl úspěšný.</p>
5) Současnost (15 minut)	<p>V hlavní edukační místnosti žáci naleznou současné učebnice.</p> <p>1) UŽ má vypočítat dva vybrané příklady a vymyslet, co by symbolizoval hod kostkou.</p> <p>2) AMU má vybrat několik příkladů žákům a vymyslet, co by symbolizoval hod kostkou.</p> <p>3) DKU má posoudit učebnici podle současných kritérií a vymyslet, co by symbolizoval jeho hod kostkou.</p>
6) Závěr (15 minut)	<p>Stručně si jednotlivé postavy vysvětlí, jaký měly úkol během programu. Následně odpovídají na otázky: Co ovlivňovalo učebnice? Co se ve které době očekávalo od žáků, učitelů a schvalovatelů učebnic?</p>
7) Návštěva expozice	<p>Při procházení expozic se mohou podívat na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pro bývalé UŽ – vysvědčení žáků z dané doby • pro bývalé AMU – učitelský stůl • pro bývalé DKU - začerněná místa v učebnicích <p>Projít si školní obrazy pomocí QR kódů a zjistit, jak politická situace ovlivňovala obrazy.</p>

Evaluace programu

Evaluace programu probíhá během závěrečné diskuse nad vyplněnými pracovními listy. V prvé řadě si žáci představí vzájemně své role a zkusí pojmenovat, co podle nich ovlivňovalo učebnice v dané době. Poté seznámí ostatní s možnostmi, které napsali, že ovlivňují učebnice dnes.

Rozbor daného tématu

Téma učebnic je stále aktuální. Každý dnešní žák je nosí v batohu, používá je ve škole, píše z nich úkoly. Může učebnice vypovídat i něco zajímavého o době, kdy se používá?

Žáci mají během programu možnost se setkat s čtyřmi učebnicemi, které budou používat v dobově upravených interiérech. Vyzkouší si, jaké nároky byly v dané době kladeny na žáky, učitele a na úředníka, který učebnice schvaloval. Předchozí zkušenosti využijí v současnosti, kdy budou formulovat dnešní požadavky. V neposlední řadě program umožní žákům hledat souvislosti v mezipředmětových vztazích a vyvracet teze o apolitičnosti přírodovědných předmětů. Žáci by před programem měli mít základní orientaci v dějinách 20. století.

Důkazy, že se žáci něčemu naučili, lze získat i na základě odpovědí v úloze, kdy přiřazují hodu kostkou jednotlivé možnosti pro dané postavy (student, učitel, schvalovatel učebnic). Jak během programu uvažovali, co je napadalo, a jestli mají ještě nějaké otázky, lze zjistit při závěrečné reflexi.

Od začátku programu jsou žáci vedeni k tomu, aby formulovali otázky a přemýšleli, co všechno jim učebnice může říci o době, v níž se používala. Pomoci jim k tomu mohou i repliky dobových interiérů.

Vliv doby na podobu a práci s učebnicemi si žáci budou postupně uvědomovat podle rolí, do nichž budou přiřazeni. V rámci rolí budou zažívat problémy a stát před otázkami, které se týkaly daných postav – žáků, učitelů, schvalovatelů učebnic. V závěru zkusí odpovědět na otázku: ovlivňuje také dnešní doba podobu učebnic? Jak?

Program žákům může pomoci kriticky nahlížet na předkládané materiály a rozpoznávat vliv společnosti a politické situace na školství jako jeden ze socializačních prostředků. Ukáže jim, že kladení otázek může být stejně tak důležité, jako hledání odpovědí.

Na konci edukačního programu bychom měli dospět k závěrům, že výuka ve škole odráží současnou politickou situaci, která se během 20. století proměňovala. Někdy i tak rychle, že žáci, učitelé a schvalovatelé měli jen málo času se zorientovat. Program nemůže odpovědět na všechny otázky, týkající se propojení politiky a školy. Může vyprovokovat zájem o starší učebnice, např. i o učebnice rodičů a prarodičů. Také může vyvolat otázky vzhledem k vlastním učitelům – jak se vám podle učebnic učí

dnes, jak se učilo dříve? A pokud se historická doba tak odráží v učebnicích, může ovlivňovat i další školní předměty? Školní obrazy?

Pomůcky

Pracovní listy včetně možností hodu kostkou jsou v příloze. Zde je přiložen seznam učebnic využívaných při programu.

Učebnice	Autor	Rok vydání	Proč zrovna tato učebnice?
Aritmetika pro 2. třídu středních škol	Eduard Čech	1942	Učebnice byla vybrána ze dvou důvodů: Zaprvé autorka vlastní jeden exemplář, takže žáci mohou pracovat s originálem. Za druhé, je to pravděpodobně jediná učebnice, která vyšla na území protektorátů v českém jazyce úplně nově (tzn., nebyla dotisknuta).
Aritmetika pro 1. třídu středních škol	Jan Bílek, Eduard Čech a další	1951	Logickým vyústěním první vybrané učebnice byla učebnice stejného autora z padesátých let. Ročník byl také volen podle dostupnosti dané učebnice.
Matematika: Racionální čísla, procenta.	Jiří Herman	1994	Tato učebnice byla zvolena po dohodě s paní profesorkou matematiky, která se účastnila testovacích programů. Tuto učebnici totiž žáci gymnázií používají. Lze takto vytipovat více učebnic a umožnit žákům pracovat s učebnicí, kterou reálně používají či používali v nižších ročnících.

Testování programu

Testování programu proběhlo se dvěma třídami, kvartou a tercií Gymnázia Nad Alejí.²⁰⁰ Žáci přišli do muzea místo hodin matematiky.

²⁰⁰ Fotografie z testování programu v příloze č. 77-82.

Moje hodnocení programu jsem si rozdělila do čtyř částí. V první se zabývám technickými parametry programu, tzn. velikostí učeben, dobou přechodů mezi učebnami, předchozími znalostmi žáků. V druhé části rozebírám programové aspekty.

Technické parametry a jejich využití

Program se konal ve třech učebnách, mezi kterými se přecházelo. Mezi současnou lektorskou místností, prostorem v podzemí a učebnou stylizovanou do doby socialismu. Zaměřila jsem se právě na tyto tři místnosti a přechody mezi nimi.

V lektorské učebně sedělo 18 a 15 žáků, nedalo se mezi nimi moc procházet. Žáci tercie a kvarty jsou vysocí už skoro jako dospělí a ve chvíli, kdy část prostoru je věnován obrazům Karla IV., je průchod velmi náročný. V prostoru sklepení mě ráno nepříjemně překvapilo, že lavice jsou postavené ke kraji, jsou na nich výtvary poslané do soutěže. Nemožnost sedět za sníženého osvětlení a v chladnější místnosti velmi ovlivnila průběh programu zde. Žáci si poté sedali na schody, klečeli u lavic či pracovali ve stoje. Velmi by pomohly např. polštářky, na které by se mohli usadit. Žáci na to byli předem upozorněni a zhoršené prostředí tolerovali. V učebně stylizované do doby socialismu jsou pouze dvě lavice, ale kolem je prostor, kam si po vyzvednutí učebnic mohli sednout: pracovali na schodech, v lavici, za katedrou i ve vedlejších lavicích z doby první republiky. Zde si také žáci všímali historické chyby – z obrazu na ně shlížel Gustav Husák místo Klementa Gottwalda. Žáci byli předem připraveni na to, že během programu narazí na jednu historickou chybu, proto to všímavější hlásili a stalo se to součástí programu a ne chybou.

Přechody mezi jednotlivými místnostmi byly nakonec zakomponovány do programu. Ve chvíli, kdy žáci opouštěli podzemí, tak řekli, jak to s nimi dopadlo, na což jsem mohla plynule navázat otázkou a motivací do dalšího období, např.

1. Žáci – Jak jste uspěli ve škole? Máme dvojku na vysvědčení, i když jsme měli dostat jedničku? Nebojte, válka brzy skončí, uvidíte, jak se vám bude dařit v padesátých letech.
2. Učitelé – Skončili jsme na nucených pracích, ve slovních úlohách jsme nevyzvedávali velkoněmeckou říši. Válka brzy skončí, vy budete zas učit. Vyzkoušejte si přípravu na hodinu v 50. letech.

3. Kontroloři – Byli jsme pochválení, učebnice se začala používat. Válka ale za pár let skončila a nastoupil jiný režim. Co s vámi bude dál?

Podobné přechody následovaly z 50. let do současnosti:

Přechody měly svá omezení, nemohla jsem se věnovat žákům, kteří řešili úkoly v různých místnostech a odpovídat na všechny dotazy. Velmi mi v tom pomáhala paní profesorka, která zůstávala ve třídách a reagovala na dotazy žáků, případně radila. Žáci také v jednu chvíli byli ve dvou místnostech. Jak to vyřešit do příštích programů:

- Důležitější se jeví krátká reflexe a možnosti sdělit, jak žáci dopadli. Pracovní list je natolik samostatný, že žáci vědí, co mají dělat i bez přítomnosti lektora programu. Přehlednost v podzemí také vyřeší skončení výstavy Karla IV., kdy žáci hůře hledají výsledky.
- Pokud by měl být přechod mezi učebnami bez lektora, lze využít provázek, který žáky dovede z jedné učebny do druhé.

Časově program trvá mezi 70 a 90 minutami. Rozmezí patnácti minut je ovlivněno věkem žáků (starší dokázali rychleji vymyslet závěr a spočítat příklady). Může být také ovlivněné samostatností žáků, jejich matematickými a čtenářskými schopnostmi.

Zkušenosti z realizací programu

První část „učebnice jako objekt zájmu“ sloužila k tomu, aby se na učebnice podívali jinak než ve škole, jako na předmět našeho zájmu. V rámci zkoumání fyzických vlastností předmětu žáci vzali předmět do ruky a zkoumali ho skoro všemi smysly. Úspěch měla především vůně. Žáci se postupně od zažitých stereotypů, že učebnice slouží k počítání příkladů a k výuce, dostávali k hlubším myšlenkám:

- k učebnici se váže vděčná vzpomínka,
 - že žák měl možnost se učit
 - že žák mohl konečně pochopit látku
 - na klid, protože ještě nebyla válka
 - že může mít učebnici
- učebnice symbolizovala
 - vědění a znalosti
 - propagandu komunismu a SSSR

- propagandu a vojenství
- naději na dobré zaměstnání
- dětství
- knihu vlastnilo pouze nakladatelství, v knize není zapsán žádný žák a není na ní razítko školy

Zajímavé také je, že většině žáků se učebnice líbila. V krátké reflexi říkali, že je nejvíc zaujala rudá hvězda, která pro ně představovala politizaci školství, a v tu chvíli začali přemýšlet více o vlivu historie na učebnici. Také je zaujal šnek na přední straně, jemuž vymýšleli významy: Počítáme pomalu? Jsme jako šneci?

Tato část proběhla trochu jinak v tercii. Někteří žáci nevěděli, co znamená slovo symbolizovat a také jim trvalo delší chvíli, než přestali řešit, jak mají učebnici zvážít.

Rozdělení do skupin

Rozdělení probíhalo tak, že žáci utvořili skupiny po 2-4. Byla jsem s nimi domluvená, že pak zhodnotí, v jak početných skupinkách se jim pracovalo lépe. Skupiny si vybírali, jestli chtějí být Ubohým žákem, Atraktivním mladým učitelem nebo Drsným kontrolorem učebnic. Ukázalo se, že všechny role jsou atraktivní. Někteří si chtěli vyzkoušet být žáky, jiné lákal atraktivní mladý učitel (dokonce se hned s jeho obrázkem na pracovním listě fotili), u kontrolora zase lákala jeho drsná stránka.

Práce s učebnicemi v období Protektorátu a 50. let

V této části programu žáky provázela vybraná postava, kterou se stali. Pomohlo její pojmenování, protože se s ní žáci lépe ztotožnili. Žáci měli trochu problém s hledáním výsledků v učebnách, protože lavice byly kvůli výstavě přesunuté. V dalším programu jsem výrazněji odlišila listy podle postav. Hody kostkou dodávaly programu na dobrodružnosti a překvapivosti.

Současnost

Přechod do současnosti byl pro žáky velmi překvapivý. Dostali totiž učebnici, kterou používali ve škole. Nadšeně se do ní začeti a vyplňovali pracovní list.

Pokud někdo byl hotov dříve, měl více prostoru promýšlet současné možnosti, případně si prohlíželi staré učebnice na stole a vesele je komentovali. Zvláště je zaujali ideologické slovní úlohy z doby socialismu.

Reflexe programu

Reflexe se nejprve zaměřila na období války, kdy jednotlivé skupiny uváděly, jaký měly úkol a jak to s nimi dopadlo. Jejich výsledky jsem pak dávala do širších souvislostí.

Ubozí žáci nejvíce reflektovali zhoršení známek. Diskuse na téma, proč to tak bylo a jak to působilo na žáky a společnost, byla velmi zajímavá. Žáci říkali, jak to mělo vliv na jejich nadšení, jak to způsobovalo pokles vzdělanosti atp. Program velmi zapůsobil na tři slečny, které jsou velmi ambiciózní a všechny příklady měly spočtené správně. Poté, co v době Protektorátu získaly dvojku, zjistili, že i v padesátých letech to nebude jednoduché. V hodu kostkou jim totiž padlo, že maminka byla skautskou vedoucí a tatínek funkcionářem Sokola, a záleželo, jak se rodiče zachovají vůči novému režimu. Závěrečné hodnocení naší doby shrnuly takto: *„Naše známka závisí jen na nás a na tom, jak se budeme snažit, jak nám na studiu bude záležet.“* Jiná skupina zas z 50. let odcházela spokojená, rodiče dělníci v KSČ jim umožnili studium a velkou kariéru. Podle nich dnes známku z testu může ovlivnit špatně položená otázka a její nejasné pochopení, podvádění, bonusové body za „šprtáctví“ či nálada učitele.

Žáci v roli učitele vyprávěli, jak se poprvé více zamýšleli i nad smyslem a sdělení slovních úloh, nejen nad počtářskou náročností. Zatímco v době Protektorátu neuspěli a museli jít na nucené práce do Říše a byli nahrazeni německým učitelem, v období 50. let si rychle osvojili novou rétoriku a dostali pochvalu od ředitele. Jejich příprava vypadala takto: Téma hodiny a úvod: *„Násobení, slovní úlohy, dnes probereme velice důležitou věc, kterou můžeme porazit zlého kapitalistu, děti. Porazíme ho v počtech, souhlasíte!“* Následně vybrali tři příklady počítající překračování plánu a zlepšující se socialistické hospodářství. V dnešní době vytvořili unikátní matematickou metodu umožňující žákům se více naučit při hodinách a v rámci toho se stali milionáři, jejich matematickou metodu odkoupili a začala se využívat všude. Co dnes rozhoduje o tom, jak je hodina učitele úspěšná? Podle další skupiny: návštěva ředitele, náhodná rvačka studentů, nálada žáků, nálada učitele a v neposlední řadě cvičný poplach, který všechny potěší, protože hodina odpadla (to také byla možnost, která jim vyšla). Jiní „učitelé“ připravili hodinu plnou vtipů, potom si hodili, že byli za své vtipy obviněni z rasismu. Sami poté začali diskutovat, jestli opravdu by za svoje vtipy mohli být obviněni.

„Kontrolory“ zas bavilo hledat úlohy týkající se německé říše a vymýšlet další propagandistické zapojení. V období 50. let zas shrnovali, že měli víc prostoru dostat ideologické úlohy, že bylo více možností. Kvitovali, že dobrý výběr úloh v padesátých letech je zbavil obvinění z kolaborantství. Měli velkou radost z pochvaly i speciálního výjezdu na školení do SSSR. Zajímavé bylo, když jedné skupině v současnosti vyšlo, že jsou odmítáni za podlézání předchozím režimům. Jiným kontrolorům vyšlo, že jejich učebnice se používá a pomáhá studentům k učení na nově schválenou maturitu z matematiky (zvláště je mrzelo, že si nehodili možnost, že jejich práce byla zbytečná, že učebnice matematiky nahradily moderní technologie).

V závěru reflexe jsem se žáků zeptala, jak se jim řešil příklad, kde měli spočítat, kolik promile z počtu obyvatel tvořili příslušníci armády francouzské a německé. Výpočtem totiž zjistili, že v Německu to bylo 12 promile, ve Francii dokonce 18. Kdo tedy více zbrojil před 1. světovou válkou Německo nebo Francie? Okamžitě se alespoň dvakrát ozvala odpověď „Francie.“ Poté bylo chvíli ticho a někdo opatrně dodal Německo. Poté se přidávali další, že asi Německo. A začala diskuse. Ti, co prosazovali Francii, byli „žáčci“. Po chvíli diskuse zjistili, že to vlastně neví, budou se muset zeptat vyučující ve škole.

Naplnění cílů programu

- 1) Žák na základě předchozích zkušeností se pokusí kriticky zhodnotit dnešní učebnice.

Dnešní učebnice především „kontrolori“ hodnotili jako ideologicky svobodné. Naopak jako negativa zmiňovaly rozpadající se desky. Učitelé by podle nich učili velmi podobně, jako učí jejich učitelé, nicméně naznačili možnost otevřít diskusi k tématu nějaké slovní úlohy. Žáci oproti učebnicím z padesátých let ocenili jasněji formulované slovní úlohy a výsledky na konci učebnice.

- 2) Žák na konci programu dokáže říci, co v dobách totalit ovlivňovalo učebnice.

V reflexi na otázku, co ovlivňovalo učebnice v různých dobách, žáci odpovídali: V době Protektorátu učebnice ovlivňovala nacistická propaganda (úlohy vyzdvihující Velkoněmeckou říši) a současná politická situace (nařízení o počtu známek, odchody učitelů na nucené práce). V padesátých letech komunistická propaganda (důraz na práci

pracujícího lidu, vzorem byl Sovětský svaz) a současná politická situace (preferování určité společenské třídy, možnost studovat). Těžší pro žáky bylo vymyslet, co učebnice ovlivňuje dnes. Padaly názory jako: výrazná apolitičnost školy, neutralita vedoucí až k nezáživným slovním úlohám (počítají se bonbony), výrazně genderově vyváženější slovní úlohy. V obou případech tento cíl programu byl naplněn.

Zpětná vazba žáků

První otázka směřovala na velikost skupiny. Kolik je pro ně ideální počet ve skupině? Nejčastěji zmiňovali, že jim vyhovoval počet tři, někteří preferovali dva a u „učitelů“ a „kontrolorů“ i počet čtyři. Pro příště bych se snažila tvořit trojice, pokud by to nevycházelo, tak v případě „žáků“ dvojice.

Co si z programu žáci odnášejí? Odnášejí si jednak historické postřehy o fungování jednotlivých totalitních režimů (ať už o propagandě, náročnosti práce učitelů, ...), zájem o další informace ze školství, srovnání s dnešní dobou a určitou změnu názoru na současné školství (vděčnost za současné školství), ale i obecné úvahy, co všechno nás může ovlivňovat. Z ankety vyplynulo:

- *Určitě bylo zajímavé vidět, jak se za dvou totalitních režimů vsugerovávaly kladné myšlenky na daný režim již malým dětem a nepovolovaly se žádné úlohy, které by poukazovaly na nedostatky systému. Pouze ho vyzdvihovaly a ovlivňovaly tím myšlení a názory dětí.*
- *Jak velký je rozdíl mezi současnou a dřívějšími učebnicemi, byl jsem velmi překvapen, že byly učebnice takto pozměňovány a nikdy by mě nenapadlo, že až tak drastickým způsobem. Nejvíce se mi ale líbila naše současná učebnice a jsem rád, že se neučíme z těch starších.*
- *..., že tehdejší doba byla opravdu složitá. Jednoduché to neměli ani tehdejší studenti, ani učitelé a ani kontroloři.*
- *Jsem ráda za naše učebnice a systém školství. Také by mě ale zajímalo, jak probíhalo vzdělávání v dřívějších dobách na středních a vysokých školách.*
- *Další důkaz toho, že ve škole se učíme zábavněji. Jsem moc ráda za neutrální učebnice.*
- *Víc teď přemýšlím o tom, jak politický režim dříve ovlivňoval školství.*
- *Zamyšlení nad tím, čím vším můžeme být ovlivňováni.*

Doporučili by program kamarádům? V rámci zpětné vazby měli napsat krátkou textovou zprávu kamarádovi:

- *Určitě to zkus, není to jako klasické muzeum, kde jen musíš vyplňovat pracovní listy a číst nudné tabule, zkusíš si, jaké to dřív bylo být učitel, žák atd...*
- *Pokud máš čas, není na škodu přijít. Bylo to docela zajímavý a bylo to trochu i zábavnou formou.*
- *Zábavný program, naučil jsem se zde věci jak z matematiky, tak z dějepisu. Dozvěděl jsem se spoustu nových věcí. Přijď sám a uvidíš!*
- *Program byl fajn, ale jestli tam chceš jít tak jdi se třídou.*
- *Že jsme prozkoumávali dřívější učebnice, nejen obsah. Povídali si o vyučování, známkování a úlohách za války.*
- *Byla to zábava, jsem ráda, že jsem šla. Je škoda, že jsi tam nebyl/a. Ale čekala jsem více matematiky - logické úlohy, počítání ... a bylo to více o historii.*
- *Jestli tě zajímá historie a nevadí ti počítání příkladů, tak bys měl určitě přijít.*

Co by vylepšili?

Nejvíce zmiňovali prostory: „Více prostoru (nevím jak ostatní, ale my jako učitelé jsme se při přípravě nemohli vejít) a to tam byla jen polovina třídy.“ „Lepší organizaci místností (místa na sezení, více učebnic).“ Dobré by bylo mít ještě další výtisky používaných učebnic Eduarda Čecha, případně vytvořit více kopií. „Lépe označená místa v učebně protektorátu.“ To jsem hned napravila druhý den.

Další návrhy směřují k rozšíření programu: „Zajímavé by také bylo, kdyby si děti měly možnost vyzkoušet, co obnášelo chození do školy v daných dobách kromě manipulovaného udělování známek a manipulace pomocí učebnic.“ „Určitě bych našel nějaké obrázky z té doby - myslím ohledně vyučování, školy, učitelů (jak se oblékali, jak vypadala třída... atd.), popřípadě bych našel nějaké zajímavosti/rozdíly oproti dnešním hodinám - tresty, kázeň... apod. Také by nebylo na škodu, najít nějaký krátký film/ukázku z té doby, pro navození atmosféry a další zpestření programu.“ „Na podobné bázi bych postavil i podobnou hru, která by nemusela být jen o učebnicích.“ Tyto odpovědi svědčí o tom, že žáci mají zájem se dozvědět více informací, úpravy v takové šíři, jak je navrhuji, by znamenalo vytvoření dalšího programu nebo jeho velké prodloužení.

Co by se naopak mělo zachovat? Žáci zmiňovali házení kostkou a legendy, podobně práci se staršími učebnicemi, vyhledávání slovních úloh a možnost mít roli.

- *Určitě nejzajímavější/nejzábavnější mi přišlo hledat slovní úlohy zaměřené na pozdvihnutí režimu do lepšího světa.*
- *Moc se mi líbilo pojetí starších tříd a bylo zajímavé takto nahlédnout do učebnic.*
- *Pravé učebnice a pomůcky.*
- *Geniální mi přišla možnost odvíjet příběh přidělené postavy podle vlastní vůle (nešikovnosti).*
- *Práce ve skupinách, rozdělení určitých rolí, které nás provázely celým programem.*

Žáci by program rozhodně doporučili pro další třídy. Jako důvody uváděli, že se běžně takové informace nedozví, větší informovanost o školství s přesahem k dnešní době, zpestření běžné výuky, ale i možnost dozvědět se nové informace.

- *O tomto tématu se člověk jinde moc nedozví a tady si to zažije na vlastní kůži.*
- *Možná nám to pomůže více si vážit dnešního vzdělávacího systému a také chování učitelů vůči nám na školách, byť jen trochu.*
- *Přijde mi fajn, že je to formou jisté "bojovky" a myslím, že si z toho v tomhle věku odneseme daleko více, než kdyby nám jako vždycky rozdali papíry a my je museli otrocky vyplňovat podle informací, které v muzeu najdeme, přičemž stejně by to většina nakonec beztak opsala.*
- *Široká veřejnost by se měla zajímat o to, jak to vypadalo v minulosti se školským systémem.*
- *Je to podle mě zajímavé zpestření.*
- *Byla to vcelku zábava a něco jsem se dozvěděla.*
- *Studenti by se měli dozvědět více o historii našeho školství, aby mohli porovnávat pro a proti.*
- *Takovýto inovativní interaktivní program mnohdy v muzeích schází.*
- *Přijde mi, že je dobré, aby žáci o tomhle něco věděli.*

- *Myslím, že program byl velice originální. A právě originalita a výjimečnost je to, co se cení.*
- *Protože jsme měli šanci poznat způsob učení. Budu ráda, když budou mít tuto šanci i ostatní...*

Zpětná vazba učitele

Paní profesorka byla během programů aktivní, nejprve si také prohlížela staré učebnice matematiky, velmi se zajímala, jak se jejím žákům daří během jednotlivých období, pomáhala vysvětlovat nejasné věci. Její nadšení jistě působilo i na žáky, kteří ji sdělovali, jak to s nimi dopadlo, jak se jim daří odpovídat na otázky. Hned po programu průběh chválila. Druhý den telefonovala, jak při další hodině využila také úlohy ze starší *Zajímavé matematiky* z roku 1952 a jak na ně žáci velmi pozitivně reagovali a podívovali se, že je tam i úloha o potopě a je zmiňována i bible. Má zájem přijít s další třídou v září.

Ve zpětné vazbě napsala, že program splnil její očekávání, protože se žáci nenásilně a zábavně učili. Dokonce *„všichni jsme se dobře bavili a - jako učitelka matematiky- jsem objevila ve své třídě nadšené historiky a žáky s velkým přehledem.“* Program splnil cíle. *„Seznámit se s učebnicemi, požadavky na žáky, učitele, schvalovatele učebnic ve třech obdobích 20. století. V závěrečném představování svých výsledků se ukázalo, že si žáci hodně zapamatovali.“* Program by dalším třídám doporučila: *„velmi vhodné pro kvarty, zajímavé propojení matematiky s dějepisem.“*

Úpravy a doplnění programu

Původně byl program určen žákům, kteří už 20. století ve výuce brali. V obou případech se ukázalo, že neprobrání dané látky není překážkou (ani kvarta, ani tercie období druhé světové války neprobírala). Nevadí, když žáci nevědí přesně, kdy válka probíhala, osudy postav stejně jako myšlenky propagandy jsou univerzální. Historické vysvětlení proběhlo během reflexe, kdy se žáci zajímali i o historická fakta, např. míru zbrojení, známkování. Lze tedy program doporučit i pro žáky 8. ročníků.

Během programu se také objevily možnosti, jak na program navázat po návratu do školy. Jedna z možností je využívání starých slovních úloh a tím zpestření hodiny a možnost nad tématy úloh diskutovat (i při hodinách matematiky). Druhá možnost je

navázat v rámci dějepisu a využít rozbor učebnic. V rámci dějepisu a základů společenských věd je možné navázat propagandou, manipulací jak v historii, tak současnosti.

Nyní je program připraven s učenými matematiky. Nejjednodušší úprava je využít soudobé učebnice matematiky, které se používají na dané škole – stačí vyměnit název a nechat vzít paní učitelku učebnice ze školy. Nicméně daná struktura se dá využít i s učebnicemi jiných předmětů.

Závěr

Diplomová práce si kladla za cíl vytvořit muzejní edukační programy, které doplní aktuální nabídku Národního pedagogického muzea. Protože Muzeum nemá formulovanou koncepci edukačních programů, na níž bych mohla navázat, vytvořila jsem případovou studii. V jejím rámci jsem podrobila analýze edukační programy, které Muzeum aktuálně nabízí. Z analýzy vyšlo několik doporučení: využít sbírkové fondy muzea a v rámci zkoumání předmětů zařadit metodu objektového učení, která s exponáty pracuje. Zároveň posílit provázanost programu s muzejní expozicí, zaměřit se na druhý stupeň základních škol a školy střední, jim také uzpůsobit konkrétní cíle. Další doporučení se vztahovala ke komunikaci s učiteli a tvorbě pracovních listů.

Výsledky analýzy jsem se řídila při vytváření tří edukačních programů. První program *Branná výchova. Po stopách plynové masky* se zaměřuje na zkoumání plynové masky a jejího využití v různých dobách (druhá světová válka a období tzv. normalizace). Druhý *Co by mohly vyprávět školní obrazy? Dějiny 20. století jinak* přibližuje historii pomocí školních obrazů rozmístěných v Muzeu. Třetí program *Propočítej se k historii. O čem vypovídají učebnice matematiky od roku 1942 dodnes* předvádí, jak se politická situace může promítnout i do učebnic matematiky.

Každý z programů zapojil část sbírkového fondu muzea, využíval metody objektového učení, zaujal žáky starších ročníků, někteří dobrovolně ve volném čase shlédli celou expozici a zaměřili se na doporučená místa. Naplnění cílů se také podařilo ověřit. Ke každému programu učitelé i žáci doma vyplnili zpětnou vazbu, na jejímž základě jsem programy ještě upravila.

Další část případové studie se věnovala rozboru expozic s tématem dvacátého století. Po této analýze jsem si stanovila další, dílčí cíl. V rámci propojení edukačních programů s expozicí vytvořit interaktivní prvky, protože hlavním důvodem nepropojenosti byla skutečnost, že ve výstavních prostorách jsou převážně panely s textem, méně exponáty.

V praktické části jsem popsala návrhy několika interaktivních pomůcek do expozice: zapojení školních obrazů profesí první republiky, prvorepublikový test ze zeměpisu, fotografie ze života Přemysla Pittra na dřevěných kostkách, psací stroj, razítka s azbukou. Poslední tři jmenované pomůcky byly ozkoušeny během Muzejní

noci 11. června 2016. Dnes je azbuka propojená se školními programy *Malý písař* a *Za tajemstvím písma* a zapojená do expozice, kde navazuje na psaní brkem a překreslování hlaholice. Také je zapojená do pracovních sešitů, kam si ji děti tisknou. Podobně psací stroj. A jak říká jeden z kustodů, „*Pořád slyším cvakání.*“ Ostatní návrhy Muzeum díky Magdaleně Šustové přijalo a připravuje zařazení kostek do programu *Evropský humanista Přemysl Pitter* a připojení dalších prvorepublikových školních obrazů k edukačnímu programu s obrazy.

Jsem ráda, že Muzeum se mými návrhy zabývá a některé již úspěšně doplňují expozici. Je radost vidět děti, které nadšeně píší na psacím stroji, tisknou si razítka, nebo se jim podaří sestavit obraz z kostek – tyto aktivity činí expozici interaktivnější, přitahují pozornost k prezentovaným informacím a pomáhají je návštěvníkům aktivně zpracovávat. V budoucnu by bylo vhodné ještě zpřístupnit materiály dosud pouze nafocené na panelech, podobně, jak navrhuje část *Pod lupou*, a zpřístupnit co nejvíce školních pomůcek.

I díky podnětné odborné diskuzi s Magdalenou Šustovou, přátelským rozhovorům s novou muzejní lektorkou Evou Kuncipálovou a velmi častými setkáními s milými kustody, mohu říci, že jsem získala řadu zkušeností. Děkuji jim, že moji práci pomohli zasadit do aktuálního rámce Muzea, a věřím, že pomohou i jejímu využití v budoucnu. Také bych byla ráda, kdyby se diplomová práce stala inspirací těm, kteří uvažují nad podobnými činnostmi pro jiná muzea.

Prameny a literatura

Učebnice

BARTOŠ, Emanuel, KRAMÁŘ, Jaroslav a NOVÁK, Vladimír J. A. *Zoologie: Učeb. text pro 2. tř. stř. šk.* 2. vyd. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1951. 234, [1] s.

BÍLEK, Jan et al. *Aritmetika pro první třídu středních škol.* 2. vyd. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1951. 145 s., [1] l. příl.

ČECH, Eduard. *Aritmetika pro II. třídu středních škol = [Arithmetik für die 2. Mittelschulklasse]*. Praha: Jednota českých matematiků a fysiků, 1943. 86 - [i] s. Učebnice a pomocné knihy vydávané Jednotou českých matematiků a fysiků; [č.] 151.

CHLUP, Otokar. *Pedagogika: úvod do studia.* 3. dop. vyd. V Praze: Státní nakladatelství, 1948. 310-[III] s.

Matematika: Racionální čísla, procenta: [Určeno pro nižší třídy víceletých gymnázií - prima]. 1. vyd. Praha: Prometheus, 1994. 166 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-85849-49-6.

MÜLLEROVÁ, Jana et al. *Matematika pro 7. ročník základní školy. Díl 1.* 3. vyd. Praha: SPN, 1985. 233 s. Učebnice pro základní školy.

MÜLLEROVÁ, Jana et al. *Matematika pro 7. ročník základní školy. Díl 1.* 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 187 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-04-24008-9.

HERMAN, Jiří et al. *Matematika: sekunda. Racionální čísla. Procenta.* 2. vyd. Praha: Prometheus, 2007 dotisk. 166 s. Učebnice pro základní školy. ISBN 978-80-7196-238-0.

Mladý počtář: početnice pro 5. postupný ročník škol s českým jazykem vyučovacím. 2., změn. vyd. V Praze: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu, 1944. 120 s., [1] l. příl.

PETÍRA, Stanislav, ed. a ŠMOK, Mikuláš, ed. *Fysika pro nižší školy střední*. Sedmé, úplně přepracované vydání podle osnov z r. 1933. Praha: Jednota československých matematiků a fysiků, 1945. 251 s. Učebnice a pomocné knihy vydávané Jednotou československých matematiků a fysiků; 125.

Stručné dějiny Říše = [Kurzgefasste Reichsgeschichte]: učebnice dějepisu pro žactvo škol hlavních a nejvyššího stupně škol obecných. V Praze: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu, 1943. 86 s., [8] obr. příl.

Orálně historické rozhovory

Jiří Jánský, nar. 1941. Rozhovor vedla Pavla Sýkorová 27. 8. 2013 a 20. 2. 2014. Uloženo v archivu autorky.

Ilona Navrátilová, nar. 1944. Rozhovor vedla Pavla Sýkorová 27. 8. 2013 a 19. 2. 2014. Uloženo v archivu autorky.

Vlasta Bílková, nar. 1945. Rozhovor vedla Pavla Sýkorová 28. 8. 2013. Uloženo v archivu autorky.

Jiří Růžička, nar. 1948. Rozhovor vedla Pavla Sýkorová dne 11. 10. 2013 a 25. 4. 2014. Uloženo v archivu autorky.

Irena Skolilová, nar. 1954. Rozhovor vedla Pavla Sýkorová dne 9. 12. 2013. Uloženo v archivu autorky.

Rozhovory

Rozhovor s Magdalenou Šustovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.3.2016, uloženo v archivu autorky.

Rozhovor s Evou Kuncipálovou vedla Pavla Sýkorová dne 10.5.2016, uloženo v archivu autorky.

Legislativní dokumenty

“Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020”. 2015.
Online. In *Ministerstvo Kultury ČR*. https://www.mkcr.cz/doc/cms_library/koncepce-2015-2020-1847.doc. [cit. 25.1.2016]

Zákon O základní úpravě jednotného školství (Školský zákon). 1948. *Sbírka zákonů republiky Československé*, č. 95/1953.

Vládní nařízení *O nové úpravě obecných a měšťanských škol s českým jazykem vyučovacích*, č 300/ 1941. Online <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1941/100-1941.pdf>. [cit. 6.6.2016]

Monografie

BARTOŠOVÁ, Jana a FRYČ, Jindřich. *Vysvědčení jako součást dějin školství: od 18. století po současnost*. [Praha]: Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A. Komenského, 2011. 164 s. ISBN 978-80-86935-18-8.

BOUŠKA, Tomáš, ed., Michal LOUČ, ed. a Klára PINEROVÁ, ed. *Českoslovenští političtí vězni: životní příběhy*. Vyd. 1. Praha: Političtí vězni.cz, 2009. 351 s. ISBN 978-80-254-5825-9.

BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko, [2003]. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.

DOLÁK, Jan et al. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 stran. ISBN 978-80-7028-441-4.

DURBIN, Gail, Susan MORRIS, and Sue WILKINSON. 1996. *A teacher's guide to learning from objects*. Rev.ed. London: English Heritage.

HAVLÚJOVÁ, Hana, Jaroslav NAJBERT a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Vyd. 1. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. 249 s. ISBN 978-80-87912-12-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

FALTUSOVÁ, Magdaléna. *Milíčův dům Přemysla Pittra na pražském předměstí - příklad česko-německo-židovského soužití = Das Milíč-Haus von Přemysl Pitter in der Prager Vorstadt - Beispiel für das tschechisch-deutsch-jüdische Zusammenleben = Přemysl Pitter's Milíč House in the suburbs of Prague - an example of Czech-German-Jewish co-existence*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2008. 56 s. ISBN 978-80-86935-07-2.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Překlad Karel Balcar. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

CHLUP, Otokar. *Pedagogika: úvod do studia*. 3. dop. vyd. V Praze: Státní nakladatelství, 1948. 310-[II] s.

JANÍK, Tomáš et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 434 s. Syntézy výzkumu vzdělávání; sv. 1. ISBN 978-80-210-6349-5.

KASPEROVÁ, Dana. *Výchova a vzdělávání židovských dětí v protektorátu a v ghettu Terezín*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. 224 s. Humanitas; sv. 1. ISBN 978-80-7308-327-4.

FIERZOVÁ, Olga. *Dětské osudy z doby poválečné: záznamy ze záchranné akce přátel Milíčova domu v Praze*. 1. vyd. Praha: Spolek přátel mládeže a družstva Milíčův dům, 1992. 114 s., [16] s. obr. příl.

KORTHAGEN, F. A. J. et al. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.

KROFTA, Kamil. *Nesmrtelný národ: od Bílé hory k Palackému*. V Praze: Jan Laichter, 1940. 698, [VI] s. Laichterův výběr nejlepších spisů poučných; kn. 67.

KŘEŠŤAN, Jiří. *Zdeněk Nejedlý: politik a vědec v osamění*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2012. 569 s. ISBN 978-80-7432-253-2.

MAKAROVA, Jelena Grigor'jevna. *Pevnost nad propastí: já, děcko bloudící?: děti a učitelé v terezínském ghettu 1941-1945 = A fortress over the chasm: I am a wandering child: children and teachers in ghetto Terezin 1941-1945*. Vyd. v češtině 1. Praha: TIMUC, 2009. 479 s. ISBN 978-80-904207-2-4.

MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2013. 27 s. ISBN 978-80-7028-403-2.

PASÁK, Tomáš. *Život Přemysla Pittra*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1995. 83 s. ISBN 80-211-0212-8.

PITTER, Přemysl et al. *Nad vřavou nenávisti: vzpomínky a svědectví Přemysla Pittra a Olgy Fierzové*. 1. vyd. Praha: Kalich, 1996. 236 s. ISBN 80-7017-972-4.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. 173 stran. ISBN 978-80-262-0988-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠOBÁŇNOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 394 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3034-8.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium. 1. díl, Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 361 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4302-7.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium. 2. díl, Výzkum současných českých expozic*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 467 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4394-2.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 stran. ISBN 978-80-244-4625-7.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a JOHNOVÁ ČAPKOVÁ, Michaela. *Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 117 stran. ISBN 978-80-244-4626-4.

PADEVĚT, Jiří. *Průvodce protektorátní Prahou: místa - události - lidé*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2013. 804 s. Průvodce. ISBN 978-80-200-2256-1.

PÁNKOVÁ, Markéta, ed. a ŠIMEK, Eduard, ed. *Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A. Komenského (1892-2012): nástin historie*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A. Komenského, 2012. 143 s. ISBN 978-80-86935-19-5.

PARIS, S. G.: *Perspectives on Object-Centred Learning in Museums*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

PARKAN, František a kol. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: metodická příručka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra dějin a didaktiky dějepisu, 2008. 168 s. ISBN 978-80-7290-287-3.

PAŽOUT, Jaroslav. *Mocným navzdory: studentské hnutí v šedesátých letech 20. století*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2008. 342 s., [60] s. obr. příl. Obzor; sv. 70. ISBN 978-80-7260-186-8.

PITTER, Přemysl a LAJSKOVÁ, Lenka, ed. *Přemysl Pitter: "Nečekejme na velké chvíle!": "akce zámky" (1945-1947) v zrcadle korespondence z let 1946-1990*. Vydání

první. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A. Komenského, 2015. 127 stran. ISBN 978-80-86935-31-7.

STAKE, R. E.: *The art of case study research*. London: Sage, 1995. ISBN 0-8039-5767-X

STRNAD, Emanuel, ŠVEC, Oskar a UŽDIL, Jaromír. *Školní obraz, jeho význam a užití*. 1. vyd. Praha: SPN, 1954. 188, [4] s.

YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2003. xvi, 181 s. Applied social research methods series; v. 5. ISBN 0-7619-2553-8

Sborníky a příspěvky ve sbornících

BARTOŠEK, Miroslav. 1995. "Spolupráce muzeí se školami". In *Děti, mládež, -a muzea?: sborník příspěvků ze stejnojmenné konference, uspořádané v Moravském zemském muzeu ve dnech 12. a 13. ledna 1995*, Pavla Seitlová and Kateřina Tlachalová, 19-21. Brno: Moravské zemské muzeum, str. 19.

BRABCOVÁ, Alexandra. 2003. "Objektové učení". In *Brána muzea otevřená: [Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*, 380-386. Náchod: JUKO.

BRABCOVÁ, Alexandra. 2003. "Veřejné muzeum". In *Brána muzea otevřená: [Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*, 24-40. Náchod: JUKO.

HORÁČEK, Martin, ed., MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ed. a ŠOBÁŇOVÁ, Petra, ed. *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci 6.5.2008*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 309 s. Sborník. ISBN 978-80-244-1993-0.

JAGOŠOVÁ, Lucie, and Lenka MRÁZOVÁ. 2008. "Objektové učení jako základ muzejní didaktiky". In *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní*

konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PDF UP v Olomouci 6.5.2008, Martin Horáček, Hana Myslivečková, and Petra Šobáňová, 225-236. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

KOSTLÁN, Antonín, ed. *Věda v Československu v období normalizace (1970-1975): sborník z konference, (Praha, 21.-22. listopadu 2001)*. Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy, 2002. 605 s. Práce z dějin vědy = Studies in the history of sciences and humanities, sv. 4. ISBN 80-7285-020-2.

SEITLOVÁ, Pavla, ed. a Kateřina TLACHOVÁ, ed. *Děti, mládež, -a muzea?: sborník příspěvků ze stejnojmenné konference, uspořádané v Moravském zemském muzeu ve dnech 12. a 13. ledna 1995*. Brno: Moravské zemské muzeum, 1995. 136 s., [4] s. il. Vědecká zasedání Moravského zemského muzea; sv. 5. ISBN 80-7028-074-3.

ŠOBÁŇ, Marek, David HRBEK a Vladimír HAVLÍK. *Škola muzejní pedagogiky* 6. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

ŠIMEK, Eduard, ed. *Evropský humanista Přemysl Pitter (1895-1976): [sborník z mezinárodní konference. Ve Středoklukách: Zdeněk Susa pro Nadační fond Přemysla Pittra a Olgy Fierzové, 2014. 89 s., vi s. obr. příl. Hovory; 17. ISBN 978-80-86057-94-1.*

ŠTECH, Stanislav. 2003. "Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb brána mysli otevřená". In *Brána muzea otevřená: [Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*, Alexandra Brabcová, 66-111. Náchod: JUKO.

Odborné články

BUSSE, F. 1980: Object-teaching – principles and methods; Calkins, N., A.: *American Journal of Education*, 30: 471-450.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. 1992. "Museum Education". In *Manual of curatoship. A guide to museum practice*, John Thompson, 670-689. Butterworth-Heinemann Ltd.: Museums Association.

CHATTERJEE, H. J. 2010. 'Object-Based Learning In Higher Education: The pedadogical power of museums.' *University Museums and Collections Journal*, 3: 179-181.

CHATTERJEE, H. J. "Staying Essential: Articulating The Value Of Object Based Learning". Online, 1-7. publicus.culture.hu-berlin.de/umac/pdf07/Chatterjee_07.pdf.

Katalogy

Deset století architektury: architektura 20. století, architektura 19. století, architektura barokní, architektura renesanční, architektura gotická, architektura románská: [Pražský hrad 6.4.2001.-31.10.2001]. Vyd. 1. Praha: Správa Pražského hradu, 2001. 27 s. ISBN 80-86161-52-8.

PÁNKOVÁ, Markéta, ed. *Odkaz J.A. Komenského - tradice a výzvy české vzdělanosti Evropě: malý katalog expozice o dějinách školství*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského v Praze, 2009. 79 s. ISBN 978-80-86935-09-6.

PAVELEC, Petr, ed. *Hrady a zámky objeovované a opěvované: průvodce výstavou: [Jizdárna Pražského hradu, 19.12.2014-15.3.2015]*. České Budějovice: Národní památkový ústav, ©2014. 142 s. ISBN 978-80-87890-05-9.

Konference

"Program Konference perspektivy české muzejní edukace (10.-11. 5. 2016)". Online. *Centrum pro prezentaci kulturního dědictví*. <http://www.emuzeum.cz/novinky/program-konference-perspektivy-ceske-muzejni-edukace-10-11-5-2016.html>. [cit. 24.5.2016]

"Muzeum a škola – Místa edukačně podnětného setkávání:". Online. *Asociace muzeí a galerií ČR*. <http://www.cz-museums.cz/web/amg/organy-amg/komise/komise-pro-praci-s-verejnosti-a-muzejni-pedagogiku/temata-galerie-informace>. [cit. 24.4.2016]

Slovníky

HAVRÁNEK, Bohuslav, ed. *Slovník spisovného jazyka českého. I. díl. 1.-14. seš., A-M*. 1. vyd. Praha: ČSAV, 1958-1960. 28, 1311, [4] s. Práce ČSAV. Sekce jazyka a lit.

Atlasy

MIDDLETON, Haydn, ed. a HEATER, Derek, ed. *Atlas moderních světových dějin*. Překlad Zora Procházková a Aleš Ždimera. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1991. [61] s. ISBN 80-207-0317-9.

Internetové stránky

“Výzkumné projekty”. Online. *Národní pedagogické muzeum a Knihovna Jana Amose Komenského*. <http://www.npmk.cz/muzeum/vyzkumne-projekty>. [cit. 24.4.2016]

“Výstavy k zapůjčení”. Online. *Národní pedagogické muzeum a Knihovna Jana Amose Komenského*. <http://www.npmk.cz/muzeum/vystavy-k-zapujceni>. [cit. 24.4.2016]

“Pro školy, děti, mládež”. Online. *Národní pedagogické muzeum a Knihovna Jana Amose Komenského*. <http://npmk.cz/node/55> [cit. 24.4.2016]

Příloha